OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. LUTY 1932 ZESZYT 2.

REFORMA
SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

(Dokończenie)

II. Program ramowy poszczególnych klas.

Klasa IV (I).

Jednoprzedmiotowość:
Współczesność rodzima, t. j. nauka o Polsce współczesnej.

Plan statyczny.

Dwublokowość:
a) Nauka o społeczeństwie rodzimem — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.
b) Nauka o przyrodzie rodzimej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka geografji kraju ojczystego — 4 godziny tygodniowo (dotychczas 2).

Nauka o ustroju politycznym, stosunkach socjalnych, sprawach ekonomicznych oraz wartościach kulturalnych kraju ojczystego — 10 g. tyg. (dot. 0).
Nauka religji ojczystej — 2 g. tyg. (dot. 2).
Nauka języka ojczystego, połączona z lekturą odpowiednich, współczesnych, doborowych, oryginalnych dzieł literatury polskiej, czerpiących tematy z problemów współczesności — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka różnych działów przyrody opisowej kraju ojczystego — 5 g. tyg. (dot. 2).
Nauka matematyki oparta na tematach ojczystych — 4 g. tyg. (dot. 4).

Oba całkowicie zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: języka łacińskiego 6 g., języka nowożytnego 4 g., historji 3 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa V (II).

Jednoprzedmiotowość:

Współczesność światowa, t. j. nauka o współczesnej Europie i państwach pozaeuropejskich.

Plan statyczny.

Dwublokowość:

a) Nauka o społeczeństwach obcych — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.
b) Nauka o przyrodzie obcej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka geografji krajów europejskich i pozaeuropejskich — 4 g. tyg. (dot. 2).
Nauka o ustroju politycznym, społecznym, ekonomicznym i kulturalnym państw sąsiadujących z Polską, względnie państw niesąsiedzkich, lecz związanych z nią węzłem wielorakich stosunków — nadto wiadomości o Lidze Narodów — 5 g. tyg. (dot. 0).
Nauka religji ojczystej na tle religij świata — 2 g. tyg. (dot. 2).
Nauka języka ojczystego połączona z lekturą odpowiednich, współczesnych, doborowych dzieł literatury polskiej, pozostających pod wpływem zagranicy, czer-

piących tematy z problemów współczesności światowej, względnie wzorowych przekładów współczesnej literatury obcej — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka języka nowożytnego jednego z państw europejskich — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka różnych działów przyrody opisowej krajów europejskich i pozaeuropejskich — 5 g. tyg. (dot. 2).

Nauka matematyki oparta na tematach obcych — 4 g. tyg. (dot. 4).

Oba całkowicie zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: języka łacińskiego 5 g., historji 4 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa VI (III).

Jednoprzedmiotowość:

Przeszłość światowa, t. j. dzieje powszechne, zawierające wiadomości celowe, służące do zrozumienia i pogłębienia współczesności — do pojawienia się Polski na widowni dziejowej.

Plan dynamiczny.

Dwublokowość:

a) Nauka historji powszechnej w szerszem tego słowa znaczeniu — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.

b) Nauka różnych działów przyrody matematycznej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka dziejów powszechnych do połowy X wieku ze szczególnem pogłębieniem kultury hebrajsko-chrześcijańskiej oraz antycznej grecko-rzymskiej, jako macierzy kultury europejskiej. Próba zharmonizowania obu poglądów na świat — 9 g. tyg. (dot. 4).

Nauka religji omawiająca powstanie i dzieje mozaizmu i chrystjanizmu do połowy X wieku — 2 g. tyg. (dot. 2).
Nauka języka ojczystego połączona z lekturą odpowiednich, wzorowych przekładów z literatury powszechnej, szczególnie hebrajskiej oraz antycznej, grecko-rzymskiej, nadto utworów oryginalnych polskich, osnutych na motywach z dziejów odnośnych narodów i państw — 5 g. tyg. (dot. 4).
Nauka języka nowożytnego połączona z lekturą łatwych ustępów, względnie utworów treści wyszczególnionej powyżej odnośnie do nauki języka ojczystego — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka chemji, względnie fizyki matematycznej — 5 g. tyg. (dot. 3).
Nauka matematyki oparta według możności na tematach kursowych, połączona z historją nauk ścisłych do połowy X wieku — 4 g. tyg. (dot. 3).

Oba częściowo zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: geografji 2 g. oraz języka łacińskiego 5 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa VII (IV).

Jednoprzedmiotowość:

Przeszłość rodzima na tle odnośnych okresów przeszłości światowej, t. j. dzieje Polski w związku z dziejami świata.

Plan dynamiczny.

Dwublokowość:

a) Nauka historji polskiej na tle powszechnej w szerszem tego słowa znaczeniu — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.

b) Nauka różnych działów przyrody matematycznej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka dziejów ojczystych wyczerpująco traktowana (6 g.) w związku z historją powszechną (3 g.) — razem 9 g. tyg. (dot. 4).

Nauka religji omawiająca dalsze dzieje Kościoła i t. d.— 2 g. tyg. (dot. 2).

Nauka dziejów literatury ojczystej połączona z lekturą odnośnych oryginalnych jej utworów — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka zarysu dziejów literatury narodu, którego języka naucza się w szkole, połączona z lekturą odnośnych, oryginalnych jej utworów — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka chemji, względnie matematyki fizycznej — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka matematyki oparta według możności na tematach kursowych, połączona z dalszą historją nauk ścisłych — 4 g. tyg. (dot. 3).

Oba częściowo zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: nauka o państwach współczesnych 1 g. oraz języka łacińskiego 5 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa VIII (V).

Jednoprzedmiotowość:

Współczesność rodzima, pogłębiona perspektywą jej przeszłości, t. j. syntetyczna nauka o Polsce współczesnej, wyprowadzająca kierownicze idee przyszłości.

Plan statyczno-dynamiczny.

Dwublokowość:

a) Nauka o społeczeństwie rodzimem oraz przyrodzie ojczystej — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.

b) Nauka różnych działów przyrody matematycznej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka syntetyczna o Polsce współczesnej oparta na naukach społecznych (kulturologji, ekonomji społecznej i politycznej, socjologji, nauce o państwie i t. d.) — 6 g. tyg. (dot. 3).

Nauka syntetyczna o religji ojczystej — 2 g. tyg. (dot. 2).

Nauka języka ojczystego połączona z lekturą arcydzieł literatury polskiej, dających syntezę współczesności pod hasłem kierowniczych idei narodu, wzywających z jednej strony do walki z błędami przeszłości, z drugiej zaś do twórczej pracy, czynu, wiary we własne siły i własną przyszłość — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka języka nowożytnego połączona z lekturą dzieł pozostających pod wpływem literatury polskiej, względnie utworów, które wywarły wpływ na piśmiennictwo polskie — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka fizyki i kosmografji matematycznej — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka matematyki oparta według możności na tematach kursowych (synteza całości) — 4 g. tyg. (dot. 3).

ad a, b) Nauka psychologji jednostkowej i zbiorowej oraz logiki jako metodologji nauk — 3 g. tyg. (dot. 3).

Oba częściowo zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: języka łacińskiego 4 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 0), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Zarys programowy pięcioklasowej szkoły średniej ogólnokształcącej możemy odpowiednio zmodyfikować dla szkoły średniej sześcio- lub więcej klasowej przez rozciągnięcie ma-

terjału jednej klasy na dwa lata nauczania, co umożliwić może rozszerzenie i pogłębienie odnośnych odcinków wiedzy szkolnej. Do tego celu nadają się szczególnie jednoprzedmiotowe kursy klas IV (współczesność rodzima) lub VIII (synteza współczesności rodzimej. W czteroklasowej szkole średniej ogólnokształcącej dałby się natomiast zrealizować program klas IV—VII.

Rozdrobniliśmy w powyższych wywodach w sposób sztuczny jednoprzedmiotowe odcinki klasowe na luźne działy nauczania celem porównania proponowanego planu lekcyj z obowiązującym dotychczas w szkole humanistycznej programem pracy — oraz celem stwierdzenia, czy kontyngenty lekcyjne, przewidziane w tym programie, zostały naogół — w odmiennym układzie lekcyjnym — wyczerpane, a tem samem obowiązujący materjał naukowy naogół wykonany.

Zestawienie poniższe ma charakter próbny — ostateczne ustalenie planu zajęć klasowych, w myśl naszych wywodów, może bowiem nastąpić jedynie po wyczerpującej, miarodajnej dyskusji. Cyfry planu obowiązującego w szkole średniej humanistycznej podajemy w nawiasach:

	Klasa IV (I)	Klasa V (II)	Klasa VI (III)	Klasa VII (IV)	Klasa VIII (V)	Ogółem	Różnica
Religja	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	10 (10)	—
J. polski . . .	5 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	25 (20)	+ 5
J. łacin. . . .	0 (6)	0 (5)	0 (5)	0 (5)	0 (4)	0 (25)	— 25
J. nowoż. . .	0 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	20 (20)	—
Historja . . .	0 (3)	0 (4)	9 (4)	9 (4)	0 (0)	18 (15)	+ 3
Współczes. . .	10 (0)	5 (0)	0 (0)	0 (1)	4 (1½)	19 (2½)	+ 16½
Geografja . . .	4 (2)	4 (2)	0 (2)	0 (0)	2 (1½)	10 (7½)	+ 2½
Prop. fil. . . .	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (3)	3 (3)	—
Przyroda . . .	5 (2)	5 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10 (4)	+ 6
Chem.-fiz. . .	0 (0)	0 (0)	5 (3)	5 (4)	5 (4)	15 (11)	+ 4
Matemat. . . .	4 (4)	4 (4)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	20 (17)	+ 3
Lek. spraw. . .	6 (3)	6 (3)	6 (3)	6 (3)	6 (3)	30 (15)	+ 15
Razem .	36 (30)	36 (30)	36 (30)	36 (30)	36 (30)	180 (150)	+ 30

Porównanie obu planów nauczania z punktu widzenia ich wielodziałowości nastręcza następujące uwagi:

1. W planie proponowanym powiększyliśmy kosztem nauki języka łacińskiego według planu obowiązującego — ilość lekcyj poszczególnych działów bloku humanistycznego: i tak mamy we wszystkich klasach zamiast 25 godzin tygodniowo języka łacińskiego — 16½ godzin tygodniowo więcej nauki o współczesności rodzimej i światowej, 5 godzin tygodniowo więcej nauki języka polskiego, 3 godziny tygodniowo więcej nauki historji powszechnej i polskiej — razem więc 24½ godzin tygodniowo więcej innej humanistyki — naogół pół godziny mniej w bloku humanistycznym.

2. Nadwyżka godzin humanistycznych ze 103 obowiązującego planu na 105 proponowanego planu tłumaczy się powiększeniem ilości godzin geografji we wszystkich klasach razem o 2½ godziny tygodniowo (2½ godziny z punktu niniejszego mniej ½ godziny z punktu poprzedniego — razem nadwyżka 2 godzin humanistyki).

3. Powiększenie w planie proponowanym godzin matematyczno-przyrodniczych o 13 lekcyj tygodniowo oraz godzin sprawności o 15 lekcyj tygodniowo — omówiliśmy w wywodach poprzednich (patrz rozdział I).

4. Ogólna ilość godzin tygodniowych powiększyła się w stosunku do ogólnej ilości lekcyj planu obowiązującego o 30, t. j. o 1 lekcję dziennie, przyczem czasu trwania lekcji szkolnej dotychczas nie określiliśmy.

5. Liczba działów nauczania poszczególnych klas pozostała naogół niezmieniona, w miejsce bowiem nauki języka łacińskiego przybyła w niektórych klasach nauka o współczesnej Polsce, względnie Europie i t. d.

6. Poszczególne działy nauczania uposażone zostały w zwiększoną ilość godzin tygodniowych — z wyjątkiem bowiem lekcyj religji, propedeutyki filozofji i języka nowożytnego, które utrzymały się w ilości niezmienionej — wszystkie inne działy nauczania otrzymały zwiększone ilości godzin, przyczem niektóre z nich, np. nauka o współczesnej Polsce, względ-

nie Europie, powiększyły swój stan posiadania kilkakrotnie. Wzrost liczebny godzin nauczania działów tych rozdzieliliśmy równomiernie na odcinki klasowe.

7. Kurs nauki o Polsce współczesnej występuje w zwiększonej — kurs historji polskiej zaś w zmniejszonej ilości klas. W obu działach tych ilość godzin, przypadająca na poszczególne klasy, nie jest mniejsza od 9 lekcyj tygodniowo.

W proponowanym planie mamy naogół w działach naukowych humanistycznej treści:

a) rodzimej — godzin tygodniowo 61 (41) — a to nauki języka polskiego 25 (20), historji polskiej 6 (6), wiadomości o Polsce współczesnej 14 (1½), geografji ziem polskich 6 (3½), religji 10 (10),

b) światowej — godzin tygodniowo 41 (59) — a to nauki języka obcego 20 (45), historji powszechnej 12 (9), wiadomości o państwach zagranicznych 5 (1), geografji krajów zagranicznych 4 (4) — ponadto propedeutyki filozofji 3 (3).

Naogół mamy tedy humanistyki rodzimej godzin 61 (41), światowej 41 (59) oraz propedeutyki filozofji 3 (3) — razem godzin tygodniowo 105 (103).

W proponowanym planie mamy naogół w działach naukowych przyrodniczej treści:

a) rodzimej — godzin tygodniowo 5 (2),

b) światowej — godzin tygodniowo 5 (2) — ponadto nauki matematyki godzin 20 (17), chemji i fizyki 15 (11).

Naogół mamy tedy przyrody rodzimej godzin 5 (2), światowej godzin 5 (2) oraz matematyki, chemji i fizyki godzin 35 (28) — razem godzin tygodniowo 45 (32).

W proponowanym planie mamy lekcyj sprawności różnorakiej godzin 30 (15).

Naogół mamy godzin tygodniowych bloku humanistycznego 105 (103), matematyczno-przyrodniczego 45 (32), sprawności 30 (15) — razem godzin 180 (150).

Odcinki globalne polskie proponowanego planu:

1. Nauka o Polsce współczesnej w kl. IV i VIII . 35 g.
2. Nauka o Polsce historycznej w kl. VII . . . . . 11 „
3. Nauka języka polskiego w kl. V i VI, nie wchodząca w kompleksy wymienione w 1 i 2 . . . 10 „
4. Nauka religji we wszystkich klasach . . . . . 10 „

razem . 66 g.

Odcinki globalne niepolskie proponowanego planu:

1. Nauka o państwach współczesnych niepolskich w kl. V . . . . 14 g.
2. Nauka dziejów powszechnych w kl. VI i VII . . 12 „
3. Nauka języka obcego w kl. V—VIII . . . . . . 20 „

razem . 46 g.

Ponadto:

1. Odcinki globalne matematyczno - chemiczno - fizyczne w kl. IV—VIII . . . . 35 g.
2. Propedeutyka filozofji w kl. VIII . . . . 3 „
3. Lekcje sprawności różnorakiej w kl. IV—VIII . 30 „

razem . 68 g.

Naogół tedy obejmują odcinki globalne polskie 66 godzin tygodniowo, niepolskie 46 g. tyg., inne 68 g. tyg. — razem 180 godzin tygodniowo.

Szkoła średnia ogólnokształcąca, jednolita, globalna jest uczelnią zaznajamiającą wychowanka z kulturą rodzimą na tle kultury światowej. Zwraca ona uwagę równomiernie na człowieka i przyrodę pod kątem widzenia całości i jedności wykształcenia młodzieży.

Uczeń nabyć może w uczelni globalnej wiedzę harmonijną, pozbawioną wielu sprzeczności i rozdźwięków wynikających z łączenia ze sobą różnorodnych, niezwiązanych niczem ze sobą działów nauczania.

Zamiast wielości bez jedności — zdobywa on jedność w wielości.

Wielodziałowości bowiem niepodobna zaprzeczyć lub przeciwstawić się — nie należy jej też różnemi pomysłami integracyjnemi lub redukcyjnemi zakrywać, tuszować, pozornie jej wybujałości łagodzić i t. d.

Różnorodność zjawiskowa świata człowieka i sfery przyrody jest naturalna — ujmujące ją różnorakie dyscypliny naukowe, posługujące się swoistemi metodami badań poznawczych i t. d. są zatem również naturalne. Należy jedynie sprowadzić niedającą się zaprzeczyć, ni ukryć wielość do podstawowej jedności, którą człowiek wiecznie w swych dążeniach poznawczych pragnie osiągnąć i utrwalić.

Zyskujemy w ten sposób formułę pozornie kompromisową — globalizmu organiczno-mechanicznego. W rzeczywistości odpowiada formuła taka prawdzie samego życia, które możnaby również określić jako *sui generis* „kompromis jedności i wielości".

Kontrowersję: Kerschensteiner — Albert na temat wieloprzedmiotowości na wyższym stopniu nauczania — można przez powyższą koncepcję rozstrzygnąć bez trudu. Obaj pedagodzy w równym stopniu: pierwszy — jako zwolennik, drugi — jako przeciwnik wielodziałowości — mają i nie mają słuszności. Mają ją równocześnie — ze względów zasadniczych; nie mają jej równocześnie — z powodu jednostronności ujęcia problemu. Prawda leży, jak zazwyczaj — pośrodku.

Wykształcenie, jakie uczeń uzyska w uczelni powyższego typu, nie może być powierzchowne, pamięciowe, werbalne. W zwiększonych znacznie ilościach godzin, przypadających na poszczególne działy pracy szkolnej, które stanowią nadto odcinki nadrzędnej, jednolitej, harmonijnej całości jednoprzedmiotowej — będzie nauczyciel w stanie pogłębić i umocnić dostatecznie materjał nauczania.

Uczelnia globalna spełni w zupełności swe zadanie — umożliwi młodzieży żywe zdobywanie wiedzy i doświadczenia naukowego, gdy przyjmie organizację samodzielnej pracy ucznia w ramach systemu półinternatowego.

III. Szkoła półinternatowa.

Celem szkoły średniej ogólnokształcącej jest, według „Programu", „rozwój umysłowy uczniów, uzdolnienie ich do samodzielnej, umysłowej pracy, przyuczenie do głębszego jej ujmowania i gruntownego wykonywania, rozbudzenie poważnych zainteresowań i przyzwyczajenie do umysłowego życia" (str. 138).

Do osiągnięcia powyższego celu, a zatem wdrożenia młodzieży do samodzielnej pracy naukowej wiedzie — zalecona przez Ministerstwo obok nauki lekcyjnej — praca uczniów w laboratorjach szkolnych: biologicznych, chemicznych i fizycznych, lektura źródeł historycznych, referaty naukowe młodzieży, wycieczki krajoznawcze i t. d.

Najlepsze teoretyczne rozwiązanie znajduje problem samodzielnego zdobywania wiedzy i doświadczenia przez uczniów w daltońskiej organizacji pracy szkolnej.

Plan daltoński, stworzony przez p. Parkhurst w mieście Dalton w stanie Massachusetts St. Zjedn. Ameryki Północnej, realizuje obowiązujący program pracy szkolnej, dzieląc materjał nauczania każdego przedmiotu, w każdej klasie na odcinki (zagadnienia, problemy), t. zw. przydziały (ułożone w trzech stopniach trudności dla uczniów różnych uzdolnień)— z tem, że uczniowie w trakcie np. okresu miesięcznego mają wywiązać się samodzielnie ze swych zadań, pracując w laboratorjach szkolnych, uposażonych w odpowiednie środki naukowe. Nad pracą laboratoryjną czuwają nauczyciele, instruktorzy działów, którzy z końcem okresu powyższego stwierdzają egzaminacyjnie opanowanie materjału naukowego, wywiązanie się z zadań swych i t. d. przez uczniów. Dla kontroli pracy dziennej uczniów wprowadza się wykresy na specjalnych kartach graficznych: indywidualnych, laboratoryjnych i klasowych. Z przedmiotów prowadzonych systemem daltońskim odbywają się przygodnie (w Ameryce) lub planowo, np. raz w tygodniu z każdego przedmiotu (w Anglji) — konferencje lekcyjne z poszczególnemi klasami dla wprowadzenia uczniów w dane pro-

blemy (z początkiem okresu), wyjaśnienia nagromadzonych trudności (w ciągu okresu) oraz skupienia osiągniętych rezultatów (z końcem okresu).

W pracy naszej p. t. „System daltoński"[1] scharakteryzowaliśmy na str. 10 pracę ucznia w szkole daltońskiej: „Uczeń udaje się do dowolnego laboratorjum — czyta ogłoszenia klasowego koloru (komunikaty, zapowiedzi konferencyj, przydziały i t. d.) — wchodzi do pracowni — otrzymuje z początkiem miesiąca od instruktora odbitkę przydziału —oraz ewentualnie wyjaśnienia tyczące się jego pracy — bierze książki i pomoce naukowe, potrzebne mu do pracy — pracuje sam lub w grupie kolegów (praca indywidualna lub zespołowa) — w trakcie studjów prosi ewentualnie o pomoc instruktora lub kolegów szeptem — podlega podczas pracy kontroli instruktora, kończąc ją lub przerywając, zwraca książki i pomoce naukowe — notuje sam graficznie postępy swe — udaje się do innej pracowni, gdy czas pozwala i t. d. — Tak tedy pracuje uczeń według własnego podziału godzin — samodzielnie — w dowolnej pracowni — w dowolnym czasie — dowolnym sposobem — w dowolnem tempie — według własnego zainteresowania, wykonując zadania nałożone na niego przez instruktora i t. d."

Na str. 6 podnosimy: „Nabywanie wiedzy może być uskutecznione w dwojaki sposób, a to przez nauczanie lub uczenie się... Daltoński plan laboratoryjny jest syntezą obu powyższych sposobów zdobywania wiedzy: arbitralizmu i autonomizmu. Momenty arbitralne planu: narzucenie przez nauczyciela uczniowi programu, celu, drogi i podziału materjału. Momenty autonomiczne planu: ustalenie samodzielne przez uczniów podziału pracy, metody, jej tempa — po linji własnych zainteresowań i poglądów. Najlepiej określa kompromisowy charakter metody daltońskiej termin ukuty przez p. Parkhurst: uniwersytet uczniowski".

Plan daltoński posiada wielkie zalety jako celowa organizacja indywidualnej, samodzielnej, opartej na wewnętrznym

---

[1] Warszawa, Dom Książki Polskiej, Wyd. II, 1930.

nakazie odpowiedzialności przed sobą samym — pracy wychowanka szkolnego. Posiada on jednak w obecnej postaci wiele wad, powoduje liczne trudności teoretyczne i praktyczne, które w cytowanej pracy naszej w 26 punktach zestawiliśmy.

Jako najważniejsze — decydujące o powodzeniu planu — podkreślamy trzy następujące okoliczności, zawarte w p. 14, 16 i 17 naszego rozbioru krytycznego:

1. M o m e n t o r g a n i z a c y j n y. — Praca daltońska prowadzi do egzaminów uczniowskich z końcem danego okresu pracy szkolnej. Pomijając fakt, że każdy egzamin z szerszego materjału w krótkim odbyty czasie dać może wyniki przypadkowe, nie odpowiadające prawdzie — podkreślamy jedynie okoliczność szczególnej wagi, a mianowicie naruszenie przez system egzaminacyjny zasady jednostajnej, jedynie owocnej pracy ucznia. W praktyce bowiem szkolnej rozpoczyna przeciętny uczeń poważną pracę przygotowawczą dopiero w obliczu egzaminu, koncentrując wysiłki swe na płaszczyźnie krótkiego stosunkowo odcinka czasowego, co prowadzi do przepracowania, zdenerwowania i t. d. Praca jego, oczywista, jest powierzchowna, mało wartościowa oraz, co najważniejsza, nie posiada cech trwałości. Znaczny stosunkowo odsetek uczniów pójdzie zresztą do egzaminu zgoła nieprzygotowany lub połowicznie przygotowany „na los szczęścia". Nieliczne jednostki jedynie spełnią w zupełności — trybem równomiernej, jednostajnej, odpowiedzialnej pracy szkolnej—poruczone im zadania.

2. M o m e n t d y d a k t y c z n y. — Praca daltońska będzie mieć często charakter pracy nienaukowej, pozbawionej cech systematyczności i ścisłości, dokładności i pogłębienia, pełnej luk, błędów i usterek, które na światło dzienne nigdy nie wyjdą, albo które najaw wydobędzie jedynie przypadek. Praca przeciętnego ucznia podążać będzie zazwyczaj szlakiem bezowocnych streszczeń, banalnych ogólników, encyklopedycznie nagromadzonych szczegółów. Znaczny stosunkowo odsetek uczniów będzie się zresztą posługiwał mechanicznie w sposób pasożytniczy gotowemi produktami swych kolegów, czy osób trzecich. Nieliczne jednostki jedynie będą w stanie kroczyć

po drodze rzetelnej, owocnej, rozwijającej umysł, samodzielnej pracy naukowej.

3. Moment pedagogiczny. — Praca daltońska oparta jest na indywidualnym wysiłku jednostki, zgodnym z jej zdolnościami, charakterem i t. d. Z natury rzeczy tedy prowadzić musi — o ile uczniowie szczerze pragną wywiązać się ze swych zadań — do wyścigu pracy wychowanków szkolnych. W wyścigu tym wybijają się na czoło najlepsi — daleko za nimi wloką się najsłabsi. W rywalizacji tej wystąpić musi najaw osłabienie poczucia społecznego grupy klasowej, rozluźnienie jej więzi i spoistości. Zespół rozbija się w okruchy, ułamki indywidualne. Zamiast zwartego bądź co bądź szeregu danej klasy — pojawia się tyraljerka daltońska. Uczniowie pracują obok siebie, nie ze sobą. Prowadzi to do znamiennego rozwoju, przerostu nawet indywidualizmu, posiadającego z natury rzeczy tendencje odśrodkowo-społeczne.

Powodem trzech powyższych głównych niedomagań planu daltońskiego, które zniweczyć mogą korzyści, jakie dałyby się osiągnąć ze stosowania planu w praktyce szkolnej — jest przeniesienie żywcem na płaszczyznę szkoły metod pracy uniwersyteckiej, które często zawodzą nawet na wszechnicach.

Przeszczepienie organizacji pracy, stosowanej w świecie osób dorosłych, dojrzałych, na sferę młodzieży dorastającej, rozwijającej się dopiero, a zatem zasadniczo niedojrzałej — tłumaczy nam podniesione w wywodach powyższych braki nowego systemu.

„Plan daltoński zamienia szkołę średnią na uniwersytet, aby w konsekwencji zdegradować wszechnicę do poziomu — szkoły powszechnej" — powiedział paradoksalnie jeden z krytyków amerykańskiego systemu pedagogicznego.

Należy tedy zreformować system samodzielnej pracy ucznia przez stworzenie takiej organizacji szkolnej, którąby umożliwiała osiągnięcie korzyści planu — wykluczała jednakowoż główne przynajmniej jego błędy i wady. Organizacją taką jest szkoła średnia półinternatowa, oparta na następujących zasadach:

Młodzież przebywa w szkole półinternatowej od g. 8 do 16^{45}. Czas powyższy wypełnia:

5 lekcyj przedmiotów intelektualnych, każda po 75 minut, razem	375 minut
1 lekcja sprawności cielesnej, artystycznej, względnie technicznej, trwająca 50 minut .	50 „
5 przerw odpoczynkowych, każda po 10—40 minut, przeciętnie 20 minut, razem . . .	100 „
ogółem .	525 minut

Każda lekcja przedmiotu intelektualnego rozkłada się na trzy odcinki, wynoszące łącznie 75 minut. Pierwszy z nich ma na celu przygotowanie — drugi przeprowadzenie — trzeci zaś przedyskutowanie samodzielnej pracy uczniów:

1. Przygotowanie.—Nauczyciel wprowadza uczniów w zarysy nowego materjału naukowego oraz przysposabia ich do samodzielnego zdobycia pewnych wiadomości, rozwiązania pewnych zagadnień i t. d. przez wskazanie im odpowiedniej lektury i źródeł, na których mają się oprzeć, względnie polecenie im dokonania odpowiednich obserwacyj i eksperymentów, z których mają wyciągnąć wnioski.

2. Przeprowadzenie. — Uczniowie wykonują samodzielnie w grupach lub pojedyńczo zadania wytyczone i zakreślone im przez nauczyciela, który w trakcie pracy ich utrzymuje kontakt z nimi bądź z inicjatywy własnej, bądź na prośbę zwracających się do niego po radę, względnie pomoc, wychowanków szkolnych.

3. Przedyskutowanie.—Nauczyciel pomaga uczniom w uporządkowaniu i utwierdzeniu wiadomości lub doświadczenia uzyskanego na lekcji bieżącej oraz lekcjach ubiegłych, przyczem stwierdza, w jakim stopniu uczniowie opanowują materjał naukowy oraz nim operują.

Normy czasowe poszczególnych odcinków lekcyjnych nie dadzą się ściśle określić. Zasadą winno być, że odcinek drugi, główny, do którego pierwszy prowadzi i ku któremu trzeci się zwraca, nie powinien być krótszy od sumy obydwu, t. j. po-

winien wynosić najmniej 35—40 minut — na pozostałe odcinki przypadnie tedy również 35—40 minut, mniej więcej po 20 minut na każdy.

Nauczyciel, mający do dyspozycji dwie lekcje z rzędu, urządzić się może różnie — albo każdą z nich uważać będzie za całość podzieloną na normalne trzy odcinki — albo też, traktując obie łącznie, na odpowiednie podzieli je człony czasowe. (Nauczyciel, posiadający jedynie lekcje podwójne, zmienić może porządek odcinków lekcyjnych 1, 2, 3 na 3, 1, 2 — pierwszą tedy lekcję poświęcić może przedyskutowaniu pracy uczniów dokonanej na ubiegłej lekcji (odc. 3) oraz przygotowaniu samodzielnej pracy uczniów w zakresie nowej lekcji (odc. 1) — drugą zaś lekcję przeznaczy całkowicie na samodzielną pracę uczniów (odc. 2)).

Praca samodzielna uczniów w szkole półinternatowej wolna jest od trzech najważniejszych, omówionych powyżej niedomań szkoły daltońskiej:

ad 1. Wychowanek wywiązuje się ze swych zadań jednostajnie i równomiernie pod nieustanną, ciągłą kontrolą nauczyciela, który śledzi życzliwie każdą fazę samodzielnej pracy ucznia, zmierzającego do osiągnięcia wytkniętego celu — tem samem odpadają wszelkie egzaminy, prowadzące do tylu ujemnych objawów w życiu szkolnem.

ad 2. Wychowanek pracuje systematycznie i naukowo — przed przystąpieniem bowiem do wykonania zadań swych oraz po ich dokonaniu, a zatem nieustannie porozumiewać się musi z nauczycielem, który ma rzeczywistą możność ciągłego stwierdzania rzetelności i owocności wysiłków jego, prowadzących do zdobycia wiedzy w sposób samodzielny.

ad 3. Wychowanek pozostaje nieustannie w ramach społeczności klasowej, biorąc żywy udział w zbiorowych jej konferencjach, poprzedzających oraz zamykających każdy odcinek samodzielnej pracy uczniów, którzy wywiązują się z poruczonych im zadań; wyścig pracy samodzielnej wychowanków nie osłabi wskutek tego poczucia społecznego grupy uczniowskiej, nie rozluźni jej więzi i spoistości.

Szkoła półinternatowa ujawnia, prócz podkreślonej powyżej zasadniczej jej zalety, następujące poważne plusy:

a) przenosi całą pracę naukową ucznia na teren szkolny,

b) zapobiega brakowi przygotowania wszystkich lub niektórych lekcyj przez ucznia, względnie złemu, powierzchownemu opanowaniu ich przez niego,

c) wpływa wybitnie na poprawę postępów uczniowskich we wszystkich przedmiotach szkolnych,

d) skreśla w zupełności popołudniowe przygotowanie ucznia do lekcyj szkolnych,

e) rozwiązuje całkowicie problem przeciążenia młodzieży,

f) oddaje ucznia o godzinie 16^{45} do wyłącznej dyspozycji rodziny,

g) umożliwia uczniowi popołudniową zabawę, rozrywkę, wycieczkę, spacer, sport i t. d., względnie lekturę, rozwój zainteresowań indywidualnych i t. d.

Szkołę półinternatową należy uważać ponadto za najlepsze rozwiązanie alternatywy: internat, czy uczelnia przedpołudniowa.

Internat — to instytut wychowawczy, przeprowadzający sztuczną izolację młodzieży od życia, w którem w przyszłości będzie przecież żywy brała udział.

Uczelnia przedpołudniowa — niedostatecznie wychowuje młodzież, nie będąc w stanie skutecznie przeciwdziałać destrukcyjnym wpływom ulicy, szczególnie w ośrodkach wielkomiejskich.

Szkoła półinternatowa umie przezwyciężyć obie trudności: zachować naturalną podstawę wychowawczą oraz rozwinąć w ramach swoich szerszą, świadomą celu działalność pedagogiczną. Rozszerzając i pogłębiając zadania swe, nie odbiera jednak dziecka rodzicom, dzieląc się z niemi trudem wychowania oraz odpowiedzialnością za wychowanie przyszłego członka społeczeństwa.

Warunki powodzenia szkoły półinternatowej są natury:

1. personalnej — polegają one na przygotowaniu nauczy-

cielstwa oraz uczniów do podjęcia pracy w ramach uczelni powyższego typu,

2. realnej — polegają one na uposażeniu szkoły w konieczne dla samodzielnej pracy uczniów środki naukowe (analogicznie jak w szkole daltońskiej).

Pracę szkolną należy, oczywista, prowadzić w salach przedmiotowych.

Szkoła półinternatowa nastręcza trudności realizacyjne, poniżej wyszczególnione:

1. Rozdrobnienie materjału naukowego.

Możnaby zarzucić: Szkoła półinternatowa rozdrabnia materjał naukowy na zbyt małe odcinki, uniemożliwia tem samem ogarnięcie szerszej całości, rozłożenie większego zamierzenia na odcinki oraz stopniowe, perspektywiczne, praktykowane w pracy naukowej uporanie się z trudnościami zagadnienia.

Odpowiadamy: Do pracy na większą skalę należy ucznia powoli i stopniowo wdrażać przez wytyczenie mu mniejszych, dających się łatwiej wykonać zadań. Uczeń, który nauczy się gruntownie i rzetelnie zdobywać wiedzę na mniejszych jej odcinkach — niechybnie wywiąże się należycie z bardziej skomplikowanych, na dalszą metę zakrojonych zamierzeń. Przedewszystkiem idzie o to — jak, a nie — ile objąć ma uczeń wysiłkiem samodzielnej swej pracy.

Pozatem należy podkreślić: Każdy odcinek pracy tej musi stanowić dla siebie organiczną, zwartą całość, musi być odrębnem ogniwem w układzie globalnego programu szkoły.

Mogą przytem zachodzić następujące ewentualności:

a) Uczeń wywiązuje się ze swego zadania w trakcie drugiego odcinka lekcyjnego w czasie nominalnym, t. j. wyczerpuje kontyngent 40-minutowy w zupełności. Ewentualność ta powinna stać się normą, do której zaprawiać należy młodzież. Naogół przeciętny uczeń nabędzie zczasem wprawy i zużyje celowo i równomiernie wyznaczony mu na wykonanie zadania okres czasu.

b) Uczeń wywiązuje się ze swego zadania w czasie krótszym od 40 minut. Ewentualność ta odnosi się do wychowan-

ków, wybiegających ponad przeciętną normę. Będzie ich niewielu. Mogą oni objąć nadprogramowo szerszą pracę referatową lub inną, pozostającą w związku z kursem, opartą na specjalnych, głębszych studjach. Po przerobieniu zadania klasowego może każdy z nich pozostały czas zużywać stale na pracę dodatkową aż do jej ukończenia i t. d. Nauczyciel zajmie się nadprogramową pracą uczniów szczególniej uzdolnionych specjalnie. Niejednokrotnie powierzy im zreferowanie wyniku swych studjów na plenum klasy. Praca ucznia szczególnie uzdolnionego w szkole półinternatowej zbliża się tedy do typu pracy daltońskiej.

c) Uczeń nie jest w stanie wywiązać się ze swego zadania w ciągu 40 minut. Ewentualność ta odnosi się do wychowanków mniej niż przeciętnych. Będzie ich również niewielu. Uczniów takich musi nauczyciel w trakcie pracy wziąć pod specjalną opiekę, względnie zapewnić im pomoc zdolniejszych kolegów. W większej ilości wypadków osiągnie w ten sposób pożądany skutek. Co do uczniów niewywiązujących się ze swych obowiązków z powodu zupełnej nieudolności, względnie notorycznej złej woli, musi Rada Pedagogiczna powziąć odpowiednie postanowienia, zależnie od okoliczności sprawy — w porozumieniu z domem rodzicielskim.

Dalszą trudność realizacyjną może stanowić:

2. Obarczenie szkoły odpowiedzialnością za postępy uczniów.

Możnaby zarzucić: Szkoła półinternatowa obejmuje wobec rodziców odpowiedzialność za postępy uczniów. Rodzice bowiem, z natury rzeczy, przerzucą na szkołę ciężar odpowiedzialności, nie mając możności nadzorowania pracy swych dzieci w domu rodzicielskim.

Odpowiadamy: Odpowiedzialność szkoły półinternatowej nie może być większa, niż analogiczna odpowiedzialność uczelni internatowej. Nauczycielstwo może wziąć jedynie odpowiedzialność za pełne, sumienne wykonanie swych obowiązków — podobnie jak to się dzieje we wszystkich zawodach wolnych. Należy rodzicom dokładnie i wyczerpująco sprawę wyjaśnić.

Wyłonić się mogą również:

3. Kwestje organizacyjne.

Możnaby zarzucić: Niepodobna urzeczywistnić planu szkoły półinternatowej z powodu trudności wyżywienia młodzieży.

Odpowiadamy: Trudności powyższe możnaby usunąć drogą wprowadzenia przez rodziców angielskiego sposobu przyjmowania posiłków, a więc obiadu o godzinie 17 poprzedzonego sutem śniadaniem, spożytem przez uczniów w szkole — albo też zorganizowaniem przez szkołę w porozumieniu z rodzicami, przy ich pomocy obiadu szkolnego między godziną 13 a 14, podczas którego możnaby również wpłynąć wychowawczo, szczególnie na młodsze dzieci, ucząc je zachowania się przy stole, sposobu jedzenia, wybijając im z głowy kaprysy kulinarne i t. d.

Możnaby ponadto zarzucić: Niepodobna urzeczywistnić planu szkoły póinternatowej z powodu podrożenia uczelni, szczególnie prywatnej, na skutek przedłużenia czasu pracy nauczycielskiej.

Odpowiadamy: Podrożenie szkoły (ewentualne) znajdzie — zdaniem naszem — zrozumienie rodziców z powodu licznych zalet powyższego systemu. Rodzice zgodzą się na propozycję szkoły z całego szeregu powodów, np. braku czasu, możności, umiejętności, autorytetu, zaradności wobec dzieci, względnie z chęci skuteczniejszego pokierowania ich wychowaniem, nauczaniem, dla umożliwienia im wytchnienia popołudniowego, zabawy, spaceru i t. d.

IV. Zakończenie.

W wywodach powyższych oświadczyliśmy się za przekształceniem szkoły średniej ogólnokształcącej w uczelnię jednolitą, globalną, półinternatową.

Umiarkowana reforma szkoły średniej ogólnokształcącej, dokonana w duchu powyższym, rozwiązuje, zdaniem naszem, problem odnowy organizacji, programu oraz poniekąd metody nauczania zakładów wychowawczych powyższego typu.

Dr. R. Taubenszlag.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI WOBEC NOWYCH ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY ŚREDNIEJ

Założenie tematu.

Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce odrodzonej ma być przedewszystkiem zakładem obywatelskiego wychowania młodego pokolenia. Wobec tego i dotychczasowy system kształcenia nauczycieli szkół średnich na uniwersytetach, tkwiący głównie w doktrynie naukowej, powinien być zmieniony, bo okres studjów musi dać przyszłemu nauczycielowi należyte przygotowanie do jego wielkich zadań wychowawcy państwowego, działającego pod hasłem:

„Uczeń i Państwo“.

Charakter wychowawczy szkoły średniej ogólnokształcącej.

Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce naszczęście przestaje być tylko zakładem naukowym, przygotowującym do studjów wyższych, stając się w ostatnich latach przedewszystkiem zakładem wychowawczym, który na pierwszem miejscu musi stawiać obowiązek wychowania młodzieży na żywych i twórczych państwowo obywateli, świadomych swych głębokich zadań.

Jeśli nie rozumie się tego powszechnie, to jest źle, ale niewątpliwie w niedługim czasie znikną i te dawne przesądy i szkodliwe nałogi, widzące w szkole średniej tylko zakład naukowy. Wprawdzie nałogi te są tak zastarzałe i zakorzenione, że walka dzisiaj o nowy typ szkoły średniej, jako prze-

dewszystkiem zakładu wychowawczo-państwowego, musi być coraz uporczywsza. Ostatni mohikanie lubią powoływać się na przeszłość dla podtrzymania swej tezy o potrzebie wyłączności charakteru naukowego szkoły średniej, ale w tem spojrzeniu wstecz — jeśli mamy brać z przeszłości przykłady — trzeba widzieć naprawdę istotne i wartościowe wzory dawnego wychowania.

Oto w wieku XVI światły mąż, Jan Zamoyski, rzuca pomysł szkoły obywatelskiej, by „obywatele znali prawo publiczne i cywilne polskie, przywileje, instytucje i stosunki Rzeczypospolitej, jej przeszłość i wszelkiego rodzaju realja polskie". Oto w Collegium Nobilium Konarskiego klasa czwarta o kursie dwuletnim, poświęcona retoryce i polityce, zmierzała przedewszystkiem do uświadomienia obywatelskiego młodzieży, kształcącej się w zakładzie. Przecież ideałem Konarskiego, który działał w myśl hasła Leibnitza: „dajcie mi w ręce wychowanie ludzkości, a przemienię świat", było właśnie wychowanie dobrego obywatela. To była istotnie trzeźwa i zdrowa podstawa kształcenia młodzieży przez tego, który ośmielił się być mądrym w czasach upadku umysłowego. Stąd też duch obywatelski mądrej reformy Konarskiego zapładniał i dalsze poczynania na tem polu. Więc przedewszystkiem reformy Komisji Edukacyjnej opierają się na duchu obywatelskim, a nowi reformatorzy (Franciszek Bieliński) są wyraźnie zwolennikami wychowania państwowego w szkole. Górującym rysem wszystkich ustaw Komisji jest troska o wychowanie obywatelskie i narodowe młodzieży. Istotę wychowania ucznia w szkołach określają najlepiej słowa ustaw: „aby ucznia sposobnym zewszechmiar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze" (szczęście osobiste i szczęście społeczne). W programach naukowych oddaje się pierwszeństwo naukom rzeczowym. Nauczycielstwo staje się urzędem państwowym, w szkołach zostaje wprowadzony obowiązkowy wykład t. zw. Katechizmu Rządowego, który dzisiaj nazwalibyśmy Nauką obywatelską.

Najlepsze ideje reform Komisji Edukacyjnej, pomimo nie-

woli politycznej, długo jeszcze promieniowały i w takich czy innych warunkach były realizowane.

Szkoła zaborcza, z wyjątkiem b. zaboru austrjackiego w pewnym jego okresie, nastawiona na specjalne agresywne cele polityczne, była — rzecz prosta — zaprzeczeniem wszelkich zamierzeń wychowawczych w sensie pozytywnym polskim, a właściwą pracę w kierunku budzenia świadomości obywatelskiej spełniał wtedy głównie dom i praca podziemna. Ale znów — z pierwszym podmuchem wolności w 1905 r. na ziemiach b. zaboru rosyjskiego — gdy szkoła polska mogła stać się jawnie polską, stała się w dużym stopniu placówką wychowawczą: duch obywatelski w wielu tych szkołach przenikał nauczanie, młodzież wychodziła z nich wyrobiona społecznie i politycznie, świadoma swych zadań obywatelskich i zaprawiona do walki o lepsze jutro dla narodu.

Przykłady te stwierdzają, że szkoła średnia w Polsce i dawniej — zwłaszcza w pewnych okresach — nie była pozbawiona charakteru wychowawczego. Tem bardziej dziś, w dobie odrodzonej państwowości, musi się stać zakładem, wychowującym młode pokolenie na uspołecznionych obywateli, przygotowanych do stanięcia oko w oko z rzeczywistością, życiem realnem i potrzebami Państwa. I w tym kierunku z pewnością pójdzie szkoła średnia ogólnokształcąca w nowym ustroju szkolnym.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich.

Obecne studja naukowe.

Gdy tak jest, a tak być musi, zapytajmy, kto ma uczyć w tych szkołach, jakiem powinno być przygotowanie przyszłego nauczyciela dzisiejszej szkoły średniej. I tu wchodzimy w istotę rzeczy. Dochodzimy do zagadnienia kształcenia nauczycieli.

Nie łudźmy się. Zgóry powiedzmy sobie, że dzisiejszy system kształcenia nauczycieli szkół średnich jest daleko niewystarczający dla wielkich potrzeb nowej szkoły polskiej.

Uniwersytety, które przedewszystkiem kształcą przyszłych nauczycieli szkół średnich, są ciągle zakładami wyłącznie niemal nastawionemi na produkowanie naukowców, często z wąską i ograniczoną dziedziną wiedzy, ogólne bowiem założenie obecnych studjów uniwersyteckich jest takie, że egzaminy magisterskie są zarówno warunkiem uzyskania stopnia naukowego, jak i kwalifikacji nauczycielskiej.

Obecny system magisterski na wydziałach filozoficznych (humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym), bo te wydziały nas tu wyłącznie obchodzą, ze względu na kształcących się na nich kandydatów na nauczycieli szkół średnich — trzeba przyznać — nikogo nie zadowala. Coraz to rozlegają się głosy krytyczne profesorów uniwersytetów, którzy uważają magisterja za twór niedoskonały, ogólnie sarka młodzież, ale przedewszystkiem nie spełnia ten system tych wymagań, jakie stawiają w tej dziedzinie władze szkolne.

Zasadniczym brakiem magisterjów jest nadmierna ich wąskość, czy, jak ją nazwiemy, specjalizacja. Przytem ta drobiazgowa specjalizacja, dochodząca już do liczby 30 magisterjów, która odróżnia np. magistra filozofji w zakresie antropologji, etnografji z etnologją i prehistorją, magistra nauk orjentalistycznych, magistra geologji i paleontologji, magistra krystalografji, mineralogji i petrografji, magistra astronomji i t. d.— trąci, jak widzimy, takiem oderwaniem od życia, że gdy raptem zjawi się taki świeżo upieczony magister-astronom, trzeba nagwałt jakimś dodatkowym przepisem uznawać go za kwalifikowanego do nauczania matematyki w szkole średniej, boć przecież i astronom... musi żyć. Jaskrawy ten przykład, zresztą najrealniejszy, stwierdza prawdę, że jednak studja uniwersyteckie na wydziałach filozoficznych, jeśli mają służyć także i kształceniu przyszłych nauczycieli, tylko pod kątem widzenia naukowego nie mogą być tworzone.

Wąskość dzisiejszych magisterjów w zakresie różnych przedmiotów, wchodzących do programu szkoły średniej, powoduje w praktyce to, że kandydatom na nauczycieli z trudem można wypełnić t. zw. etat godzin, boć magister geografji

jest wyspecjalizowany tylko w geografji, ale przecież tej geografji najczęściej mu nie starcza do pełnego wymiaru godzin. Przytem — co jeszcze jest rzeczą charakterystyczną — że gdy dzisiejsza szkoła średnia ogólnokształcąca, ze względu na swój pierwszoplanowy charakter wychowawczy, wymaga często skupiania przedmiotów (oczywiście, pokrewnych) w rękach jednego nauczyciela, to studja uniwersyteckie poszły właśnie wręcz w przeciwnym kierunku, bo skrajnej specjalizacji.

Taki stan rzeczy jest nie do utrzymania, jeśli chodzi o kształcenie naukowe kandydatów na nauczycieli szkół średnich.

Konieczność przebudowy systemu studjów naukowych.

System studjów naukowych na wydziałach filozoficznych, jakby wydziałach nauczycielskich, musi uwzględniać potrzeby dydaktyczne nowej szkoły polskiej. System ten, słowem, musi zejść z piedestału wyłącznej naukowości, a liczyć się, i to przedewszystkiem, z aktualnemi potrzebami żywej szkoły średniej. Nie krańcowa więc specjalizacja, ale rozumnie pomyślana koncentracja przedmiotów studjów, dająca szersze podłoże studjującym i pozwalająca im później ogarnąć w szkole te dwa, czy trzy przedmioty, które mają właśnie stanowić dany wychowawczy koncentr nauczania.

Jeśli stworzymy, przykładowo podaję, tylko takie grupy: język obcy nowożytny z językiem polskim, historja (ewentualnie i nauka o Polsce współczesnej) z geografją lub językiem obcym, czy łaciną, geografja (ew. i nauka o Polsce współczesnej) z przyrodoznawstwem, matematyka z fizyką i chemją, propedeutyka filozofji z językiem polskim lub filologją klasyczną, lub matematyką, lub przyrodoznawstwem i t. d., przytem bez przedłużania, oczywiście, okresu studjów, trwających dzisiaj i tak długo, to z pewnością ten przyszły nauczyciel nie będzie po uciążliwych studjach daremnie szukał lekcyj, a co najważniejsza — potrafi zapanować w szkole nad szer-

szym zakresem przedmiotowym, co właśnie tak jest pożądane ze stanowiska dydaktycznego.

Studja naukowe nauczycielskie w Austrji.

Jeżeli dla przykładu w tym względzie spojrzymy na jedno z państw współczesnych, gdzie reforma szkolna odgrywa dużą rolę w kształtowaniu oświaty i wychowania, t. j. Austrję, widzimy, że studja naukowe uniwersyteckie kandydatów na nauczycieli szkół średnich biegną tam zupełnie innemi drogami, zresztą opartemi o silne tradycje i, powiedzmy szczerze, daleko bardziej przystosowanemi do życia szkoły średniej. Istnieje do wyboru ośm grup przedmiotowych, a mianowicie: 1) bądź język niemiecki i łacina lub grecki, jako główne przedmioty, bądź język niemiecki i jeden z języków obcych nowożytnych, jako główne przedmioty, 2) bądź łacina i grecki, jako główne przedmioty, bądź łacina i jeden z języków nowożytnych, jako główne przedmioty, 3) język francuski i język włoski, jako główne przedmioty, 4) bądź historja i geografja, jako główne przedmioty, bądź historja i język niemiecki lub jeden z języków nowożytnych obcych, jako główne przedmioty, bądź geografja i język niemiecki lub jeden z języków nowożytnych, 5) bądź matematyka i fizyka, jako przedmioty główne, bądź matematyka i geometrja wykreślna, 6) przyrodoznawstwo z fizyką albo z geografją, 7) bądź chemja i przyrodoznawstwo, bądź chemja i matematyka, bądź chemja z matematyką i fizyką, jako przedmiotami dodatkowemi, 8) bądź filozofja i jeden język klasyczny, jako przedmioty główne, oraz drugi język klasyczny, jako przedmiot dodatkowy, bądź filozofja i język niemiecki, jako przedmioty główne, i język obcy nowożytny, jako przedmiot dodatkowy, bądź filozofja i język obcy nowożytny, jako przedmioty główne, i język niemiecki, jako przedmiot dodatkowy, bądź filozofja i historja albo przyrodoznawstwo, jako przedmioty główne, bądź filozofja i matematyka, jako przedmioty główne, oraz fizyka, jako przedmiot dodatkowy, bądź filozofja i fizyka, jako przedmioty główne, oraz matematyka, jako przedmiot dodatkowy, bądź filozofja i che-

mja, jako przedmioty główne, i fizyka, jako przedmiot dodatkowy, poza tem ćwiczenia cielesne i jeden z powyższych przedmiotów, jako przedmioty główne.

Takie wyposażenie naukowe kandydata na nauczyciela wydaje się praktyczniejsze, niż produkowanie magistrów filozofji z tak ograniczonemi specjalnościami, jak np. magister w zakresie propedeutyki filozofji, której w programie całego gimnazjum jest aż... trzy godziny tygodniowo.

Niepraktyczność więc naszych magisterjów jest tak bijąca w oczy — jeśli chodzi o potrzeby szkolnictwa średniego — że z pewnością nikt nie odważy się kruszyć kopji w ich obronie [1].

Ale, uzbrójmy się w cierpliwość, to dopiero jedno zagadnienie z kompleksu sprawy kształcenia nauczycieli szkół średnich.

Wykształcenie obywatelsko-państwowe.

Przechodzę do drugiego zagadnienia. Zgóry muszę zaznaczyć, że tu moja rola jest łatwiejsza, bo z niczem nie muszę walczyć. To drugie bowiem zagadnienie wogóle nie występuje w dzisiejszym systemie kształcenia nauczyciela. Cóż to jest? To konieczność kształcenia kandydatów na nauczycieli w elementach wychowawczo-państwowych. Rzecz nie do wiary, ale, niestety, tak jest, dzisiaj kandydat na magistra, czyli przeważnie przyszłego nauczyciela, kształci się w abstrakcji, pogrążony w rozważaniach teoretyczno-historycznych, a pozbawiony warunków dla odczucia i zrozumienia żywej i twórczej aktualności. Oto np. plan studjów magistra historji: zasady metody badań historycznych, podstawowe wiadomości z nauk pomocniczych oraz źródeł historycznych w zakresie historji

[1] Sprawa nadmiernej specjalizacji i konieczności rozszerzenia przygotowania naukowego kandydatów na nauczycieli w kierunku dania im możności nauczania dwu lub trzech przedmiotów stanie się tem bardziej paląca z chwilą wprowadzenia w życie nowej reformy szkolnej, ustalającej liczbę klas szkoły średniej ogólnokształcącej na cztery, względnie sześć (łącznie z liceum).

Polski, dzieje starożytne, dzieje średniowieczne, dzieje nowożytne, główne zasady nauk filozoficznych i jeden z następujących działów: pogłębiona znajomość pewnego okresu dziejów politycznych polskich lub powszechnych, pogłębiona znajomość pewnego działu historji gospodarczej lub ustrojowej, lub kulturalnej, pogłębiona znajomość nauk pomocniczych historji, geografja historyczna. Przy takiem teoretycznem i oderwanem wykształceniu historyk-nauczyciel wyjdzie może jeszcze obronną ręką przy obejmowaniu warsztatu pracy wychowawczo-szkolnej, bo choć w czasie studjów nie zapoznano go z zasadniczemi elementami współczesnego wychowania obywatelsko-państwowego, to jednak ma jakieś nastawienie historyczne i może uzdolnienie do właściwego podejścia do historji bieżącej Państwa Polskiego i jego dziejów, ale co ma robić magister-germanista, czy magister-matematyk, postawiony przy codziennej twórczej pracy szkolnej, mającej kształcić żywego obywatela, gdy ten magister germanistyki przez cztery lata studjów, powiedzmy szczerze, zapomniał nawet dobrze języka polskiego, czy historji Polski, czy geografji Polski, które poznał jako tako w szkole średniej, słysząc tylko o gramatyce opisowej, gramatyce historycznej języka niemieckiego, historji literatury niemieckiej i t. d. A przecież każdy nauczyciel w szkole średniej musi być wychowawcą, nie w tem formalnem znaczeniu — wychowawcą od wypisywania cenzur, czy dyżurowania na korytarzach, ale wychowawcą z ducha i przekonania, świadomym swych obowiązków i traktującym swój przedmiot tylko jako narzędzie do wychowania ucznia na żywego i twórczego państwowo obywatela.

I jakże tu zaradzić? Czy kandydaci na nauczycieli muszą zatem przechodzić jakąś specjalną szkołę wychowania obywatelskiego? Powinni co najmniej otrzymać przygotowanie społeczno-obywatelskie, które — ze względu na ekonomję czasu — mogłoby biec równolegle ze studjami naukowemi. Jak to uczynić?

Wszyscy słuchacze wydziałów filozoficznych, kształcący się na nauczycieli, w ciągu swoich studjów naukowych winni

równocześnie poznać zasadnicze elementy, które, że tak nazwę, stanowią wykształcenie państwowe. Ośrodkiem tego wykształcenia należy uczynić język państwowy, t. zn. język polski i naukę o Polsce współczesnej. Przecież dzisiaj spotykamy się, niestety, z bardzo licznemi objawami, że nasi magistrowie, przystępując do pracy szkolnej, nie władają dobrze językiem polskim, a ich przygotowanie w zakresie zasadniczych wiadomości o Państwie Polskiem jest znikome. Jest więc w tej sprawie zasadnicze zaniedbanie. W innych państwach, np. w Austrji, przy egzaminie nauczycielskim (magisterskim), bez względu na zdawany przedmiot, obowiązuje każdego egzamin z języka niemieckiego. Tutaj chodzi mi nietyle o egzamin, ile raczej o to, aby ten przyszły nauczyciel szkoły średniej przed przystąpieniem do pracy szkolnej miał możność wejścia w atmosferę przygotowania społeczno-obywatelskiego przez zbliżenie się do różnych żywych zagadnień języka, kultury i państwowości polskiej. Przygotowanie to usprawni kandydata na nauczyciela do jego przyszłej roli wychowawcy państwowego w szkole. I wtedy ten magister, po opuszczeniu progów uniwersytetu, może nie będzie błąkał się w szkole, nie rozumiejąc jej, jak się to dzisiaj często dzieje. Mając już bowiem odpowiednie nastawienie, będzie rozumiał szkołę, jako placówkę wychowania obywatelskiego młodzieży.

Przygotowanie społeczno-obywatelskie jest więc drugim zkolei zasadniczym elementem w systemie kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół średnich.

Wykształcenie pedagogiczne.

Trzeci element — to wykształcenie pedagogiczne. Dzisiaj występuje ono w bardzo niewystarczającym stopniu. Tymczasem wykształcenie to wraz z praktyką pedagogiczną powinno być — powiedzmy bez przesady — ukoronowaniem przygotowania kandydata do jego zawodu nauczycielskiego.

Cóż obecnie widzimy?

Magister-naukowiec albo odbywa roczne studjum pedago-

giczne, albo udaje się na praktykę pedagogiczną do szkoły średniej, ucząc się w tym drugim wypadku zawodu nauczycielskiego na uczniach: nie posiadając zaś wykształcenia pedagogicznego, eksperymentuje, co, oczywiście, rzadko wychodzi na korzyść szkoły i młodzieży. Dopiero po odbyciu studjum pedagogicznego lub praktyki pedagogicznej odbywa się egzamin pedagogiczny, który ma być sprawdzianem posiadania przez zdającego umiejętności „podchodzenia" do zagadnień pedagogicznych i rozumienia szkoły i dziecka. Ponieważ jednak tylko nieznaczny procent magistrów przechodzi przez studja pedagogiczne, większość więc magistrów rozpoczyna zawód nauczycielski bez fachowego przygotowania pedagogicznego i umiejętności uczenia młodzieży.

I tutaj mimowoli nasuwa się porównanie. Może słuszniejszy, chociaż nie we wszystkiem doskonały, jest system kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, gdzie warunkiem dopuszczenia do nauczania jest skończenie dotychczasowego seminarjum nauczycielskiego lub pedagogjum. A przecież struktura programowa zarówno jednego, jak i drugiego zakładu, jest taka, że obok wykształcenia ogólnokształcącego daje przyszłym nauczycielom szkół powszechnych przygotowanie pedagogiczne (łącznie z praktyką szkolną): w seminarjum odbywa się ono, jak wiadomo, na ostatnich dwóch kursach, a pedagogjum, do którego mogą być przyjmowani wyłącznie maturzyści gimnazjalni, w całym swoim dwuletnim kursie — obok pogłębienia jednego przedmiotu naukowego — obejmuje wykształcenie pedagogiczne. Gdy więc wszyscy nauczyciele szkół powszechnych wstępują do zawodu przygotowani w dziedzinie pedagogicznej, nauczyciel szkoły średniej przy dzisiejszym systemie kształcenia nauczycieli w większości wypadków nie posiada tego przygotowania.

Główną przyczynę tego należy jednak upatrywać w specyficznem nastawieniu systemu uniwersyteckiego, także i na wydziałach filozoficznych, nastawieniu — wyłącznie naukowem. Dalsze zaś powody, to stosunkowo słabe rozbudowanie studjów pedagogicznych przy uniwersytetach, nie pozwalające

na przeszkolenie większej liczby magistrów, a nawet brak tych studjów w niektórych miastach uniwersyteckich. A przecież życie nie czeka i, oczywiście, w tym stanie rzeczy kadry nauczycielskie bujnie rozwijającego się od szeregu lat szkolnictwa średniego muszą być zapełniane przez nauczycieli, niewyszkolonych pod względem pedagogicznym.

Gdy więc jeszcze raz uświadomimy sobie tutaj konieczność uczynienia ze szkoły średniej ogólnokształcącej przedewszystkiem zakładu wychowawczego, to, oczywiście, i nieodzowność wykształcenia pedagogicznego każdego kandydata na nauczyciela tej szkoły występuje tu przed nami jako prosta konsekwencja założenia, czem ma być szkoła średnia, a w całym systemie kształcenia nauczycieli jako *conditio sine qua non*. To kształcenie pedagogiczne w zasadzie mogłoby wyczerpywać program dzisiejszych studjów pedagogicznych, w każdym razie winno ono objąć psychologję wychowawczą, pedagogikę, historję wychowania oraz organizację pracy wychowawczej na terenie szkoły, niezależnie od ogólnego przygotowania filozoficznego i dydaktyk przedmiotowych. Z kształceniem pedagogicznem winna być związana praktyka pedagogiczna, zaprawiająca kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli zagranicą.

Zagranicą uwzględnia się wykształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli w szerokim zakresie. W Austrji kandydat na nauczyciela szkoły średniej zdaje egzamin pedagogiczny w zasadzie razem z naukowym, poczem dopiero może przystąpić do nauczania w charakterze tymczasowym na okres „roku próby". Dopiero po tym roku otrzymuje prawo do zajęcia właściwego stanowiska nauczyciela. Okres „próby" obejmuje: hospitacje, próby nauczania, samodzielne nauczanie i konferencje. Ten prowizoryczny okres kandydat odbywa jako seminarjum pedagogiczne w oznaczonej szkole średniej. Widzimy stąd, że położono tu duży nacisk na przygotowanie pedagogiczne teoretyczne i praktyczne. W Niem-

czech kształcenie pedagogiczne kandydatów odbywa się w ciągu dwóch lat po studjach naukowych z reguły co rok w innym zakładzie. Kształceniem tem kieruje dyrektor z wyznaczonymi przez Kuratorjum nauczycielami. Co tydzień w ciągu dwóch lat muszą się odbywać dla kandydatów na nauczycieli w danej szkole konferencje, na których rozważa się kolejno kompleks takich zagadnień pedagogicznych: historyczny rozwój systemu wychowania i nauczania i ideały kształcenia, występujące w różnych epokach, ustrój niemieckiego systemu nauczania: władze nadzorcze, regulamin służbowy etc., metodyka przedmiotów, z których kandydat zdał egzamin naukowy, omawianie prac piśmiennych uczniów z tychże przedmiotów, metodyka tych przedmiotów, które mają „jednakowe znaczenie dla wszystkich szkół średnich, t. j. religji, języka niemieckiego i historji" (cytuję dosłownie z regulaminu), stanowisko poszczególnych przedmiotów w całokształcie szkoły, instrukcje co do hospitacyj i przygotowania się do lekcyj przez kandydata oraz do poprawienia prac piśmiennych, omawianie lekcyj kandydata, zagadnienia z psychologji i etyki, ważne dla wychowania i nauczania, pedagogika seksualna, chorobliwe objawy duchowego życia młodzieży, zasady karności szkolnej, o ile możności w nawiązaniu do określonych wypadków oraz do obrad konferencyj o wcześniejszych podobnych wypadkach, higjena szkolna, opieka nad młodzieżą, wskazówki co do roli fizycznego kształcenia młodzieży, krajoznawstwo i sprawy obrony kraju, wskazówki o sprawowaniu urzędu gospodarza klasy, stosunek szkoły do domu rodziców, omawianie ważniejszych zjawisk z dziedziny literatury, poświęconej wychowaniu i nauczaniu, sprawozdania z lektury wybitniejszych dzieł pedagogicznych. Niedość na tem, że kandydat musi brać udział we wszystkich posiedzeniach na wymienione wyżej tematy, ale od czasu do czasu obowiązany jest wygłosić referat na jeden z tych tematów, ponieważ, jak mówi regulamin urzędowy, przywiązuje się specjalną wagę do przyzwyczajenia się do swobodnego mówienia, raz na półrocze zaś pisze pracę piśmienną. Kandydaci prowadzą proto-

kół ze wszystkich wymienionych posiedzeń oraz przez cały czas praktyki muszą prowadzić krótki dziennik sprawozdawczy i przedstawiać go dyrektorowi co kwartał. Właściwa praktyka polega na hospitowaniu lekcyj opiekującego się kandydatem nauczyciela, częściowem prowadzeniu lekcyj oraz braniu udziału w całem życiu szkolnem, pomagając przy gimnastyce, przy kierowaniu organizacjami uczniowskiemi, bibljotekami, organizowaniu wycieczek i t. p. W okresie praktyki raz na rok co najmniej muszą być kandydaci wizytowani przez wizytatora szkoły. Przewidziane jest również udzielanie kandydatom urlopów na studja pedagogiczne zagranicą. Dopiero pomyślny wynik całokształtu tak złożonego kształcenia pedagogicznego kandydata daje mu prawo do zgłoszenia się do egzaminu pedagogicznego, poczem — po odbyciu roku próby — do zajęcia stanowiska nauczyciela szkoły średniej.

Wskazane przykłady w dwóch wymienionych państwach stwierdzają, że przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli szkół średnich jest tam nawet bardzo szeroko traktowane i że dopiero od stwierdzenia posiadania tego przygotowania uzależnia się dopuszczenie nauczyciela do szkoły we właściwym już charakterze nauczyciela-wychowawcy.

Wychowanie fizyczne w systemie kształcenia nauczycieli.

Jest jeszcze jeden zasadniczy czynnik, który nie powinien być pomijany przy kształceniu nauczycieli szkół średnich. Dziś występuje on bardzo słabo, tymczasem odpowiednie przygotowanie i nastawienie przyszłego nauczyciela w tym właśnie zakresie jest niezbędne do sprawowania roli nauczyciela-wychowawcy.

To sprawa wychowania fizycznego.

Nikt nie zaprzeczy, że szkoła dzisiejsza, pod naporem chwili bieżącej, musiała zbliżyć się do życia; oddaliła się też od szkół dawniejszych, służących niemal wyłącznie kształceniu intelektualnemu. Szkoła współczesna czyni olbrzymi wysiłek w dziedzinie wychowania fizycznego, które ma być nietylko

przedmiotem odrębnym, ale wogóle przedmiotem wychowującym młode pokolenie w myśl naczelnej zasady, że głównem zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie tego pokolenia — obok wychowania obywatelsko-państwowego — na zdrowych fizycznie i moralnie obywateli.

Duch obywatelsko-państwowy i duch zdrowo pojętej zasady: *mens sana in corpore sano* musi przenikać całe nauczanie w szkole średniej. Do tego, oczywiście, nauczyciel-wychowawca, a ma nim być, jak się rzekło wyżej, każdy nauczyciel w szkole, powinien być odpowiednio przygotowany.

Synteza.

Zbliżamy się ku końcowi naszych rozważań. Jeśli uprzytomnimy sobie, że najistotniejszem i najżywszem zagadnieniem dzisiaj w nauczaniu jest: uczeń i Państwo, to stwierdzić trzeba, że i kształcenie nauczyciela szkoły średniej musi być, i to najrychlej, przeorane i przystosowane do tego wielkiego celu szkoły współczesnej w Polsce. Można zaryzykować paradoksalnie, nie bez słuszności jednak, że dawniej szkoła była taką, jaką tworzył ją nauczyciel-naukowiec, dziś należy odwrócić zagadnienie: szkoła ma swoje oblicze społeczno-państwowe, i kształcenie nauczyciela musi być dostosowane do nowych zadań wychowawczych tej szkoły.

Przy innej sposobności[1], kiedy omawiałem zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich, przed paru laty, w końcu swoich wywodów powiedziałem: ... „stojąc na stanowisku, że szkoła jest instytucją żywą, którą należy chronić od kostnienia i szablonowej rutyny, i w tem tak niesłychanie ważnem zagadnieniu dla szkoły, jak organizacja kształcenia nauczycieli, omówionych podstaw tej organizacji nie można uważać za niewzruszony kanon. Tem bardziej, że już rodzą się około tej sprawy pewne wątpliwości..."

---

[1] Patrz: Oświata i Wychowanie, R. II, 1930, zesz. 3 i 4, artykuł „Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich" lub w odbitce pod tymże tytułem, nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa, 1930.

Wtedy były to tylko wątpliwości, dzisiaj, mam to przeświadczenie głębokie, rzecz cała wymaga gruntownego przepracowania i oparcia — wobec nowych wychowawczych zadań szkoły polskiej — całej organizacji kształcenia nauczycieli szkół o zasadnicze cztery postulaty:

1) gruntownej reformy studjów naukowych,

2) konieczności wykształcenia państwowego,

3) zreformowania systemu wykształcenia pedagogicznego,

4) uwzględnienia we właściwym zakresie przygotowania w kierunku wychowania fizycznego.

Przedewszystkiem od spełnienia tych postulatów w systemie kształcenia nauczycieli szkół średnich zależą losy szkoły średniej w Polsce i wykonanie przez nią wielkich zadań obywatelsko-państwowych.

Dr. Kazimierz Zbierski.

SAMOBÓJSTWA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ NA PODSTAWIE ANKIETY

(Dokończenie)

Przejdę teraz do grupy samobójstw młodzieży, w której samobójca nie podaje przyczyny targnięcia się na życie, a otoczenie wskazać jej nie chce, czy też nie może. Wypadków takich jest 18. Między niemi jest i wypadek, pozwalający przypuszczać, że było to podwójne samobójstwo, brak jednak dokładnych danych nie pozwala nam wychodzić poza sferę przypuszczeń i dlatego tutaj go nie podaję.

1. Uczeń klasy 5-ej, którego wiek nie jest mi znany, pierwsze z dwojga dzieci bardzo zamożnych, lecz oddawna nie żyjących razem rodziców, wychowywany przez matkę, kobietę zrównoważoną i bardzo oddaną dzieciom, zmuszoną rozejść się z mężem z powodu jego życia hulaszczego, odbiera sobie życie, nie podając powodu. Nie umie go znaleźć i wypełniający kwestjonarjusz. O chłopcu wiadomo tylko, że zdolności jego były średnie, pilność nierówna, zachowanie bez zarzutu i stosunek do otoczenia niezły. Specjalnych uzdolnień nie wykazywał w żadnym kierunku, upodobania jego były naogół szlachetne, w kierunku literackim i może społecznym.

2. 16-letni uczeń 6-ej klasy, syn średnio zamożnych rodziców, chłopiec, o którym wiemy bardzo mało, gdyż tylko przez 3 miesiące uczęszczał do szkoły, gdzie wypełniono kwestjonarjusz, odbierając sobie życie, pisze: „Godzina 12 w nocy z dnia 31 grudnia na 1 stycznia. Z nowym rokiem, z nowem szczęściem, z nowem zmartwieniem na przedzie. Tam na dole tak pięknie grają, przynajmniej mnie się tak zdaje. Już wszystko gotowe, zaraz zgaszę lampę, żeby światło nie biło w oczy.

Jak dobrze umierać wogóle, a przy dźwiękach muzyki w szczególności..."

3. Jedyny syn wdowy po profesorze gimnazjalnym, 17-letni uczeń klasy 6-ej, syn człowieka, który skończył życie samobójstwem, jako uczeń słaby bardzo, a pod innemi względami przeciętny, odbierając sobie życie, nie podaje powodu, a dla otoczenia jest on nieznany.

4. 15-letnia uczenica gimnazjum koedukacyjnego, czwarte z 5-ga dzieci bardzo zamożnych obywateli, dziewczynka bardzo zdolna, pilna i wogóle w stosunkach szkolnych poprawna, pozatem nad wiek rozwinięta fizycznie, odbierając sobie życie, zostawia kartkę: „wybaczcie, żegnajcie, proszę nikogo nie winić".

Dziewczynka ta wesoła, żywa, o specjalnem zamiłowaniu do jazdy konnej, poza migreną, na którą cierpiała, nie chorowała wcale i nie wykazywała żadnych cech nienormalnych zarówno fizycznych, jak i ze strony duchowej. Jako dodatkowe uwagi pomieszczono w kwestjonarjuszu, że brat dziewczynki na jakieś 10 — 14 dni przedtem został aresztowany pod zarzutem szpiegostwa, oraz że dom odznaczał się brakiem dyscypliny, zbytnią pobłażliwością dla dzieci, a także brakiem ideałów religijnych i moralnych.

5. 17-letni uczeń 3-go kursu Państwowej Szkoły Przemysłowej, jedyny syn bogatych, lecz chorowitych rodziców, chłopiec zdolny, aczkolwiek leniwy, czyniący dostateczne postępy, lubiany zarówno przez kolegów, jak i nauczycieli, odbiera sobie życie, nie podając powodu. Rodzice i najbliższe otoczenie nie domyślają się go wcale, koledzy jednak przypuszczają poniekąd, że miłość nieszczęśliwa mogła tu odegrać rolę.

Brak nam jakichkolwiek danych, by przyjąć to tłumaczenie, trudno jest jednak je wykluczyć: nie podają powodu samobójstwa najczęściej albo natury skryte, które wogóle nie lubią, by kto z zewnątrz wglądał w ich sprawy, albo też ludzie, którym miłość własna nie pozwala ujawnić przyczyny. Złe stopnie, niepowodzenie szkolne nie należą w zasadzie do tej kategorji przyczyn; miłość odrzucona, gdzie gra duża rolę

pierwiastek ambicji, oraz choroby, zwłaszcza weneryczne, onanizm i t. p. niechętnie zostają ujawniane.

Przejdę teraz do kategorji wypadków, w których, jak mam prawo przypuszczać, zawód miłosny odegrał dużą, a często i jedyną rolę, jako ostateczny czynnik, zniechęcający do życia. W 5-ciu wypadkach jest on tylko zaznaczony, w pewnej ilości dołączają się do niego inne, przedewszystkiem nieporozumienia rodzinne, wywołane zwykle złemi postępami ucznia. Podam parę przykładów:

1. 18-letni uczeń klasy 7-ej, dziecko niezgodnie żyjących ze sobą rodziców, poprzednio obywateli ziemskich, następnie tylko dzierżawców, powróciwszy z balu „maturzystów i maturzystek" odbiera sobie życie o godz. 5 rano. Jest to chłopiec leniwy, czyniący zatem pomimo średnich zdolności mierne postępy, do szkoły uczęszcza nieregularnie, prowadzi życie „nieporządne", pije i pali. Powodem samobójstwa miała być miłość do jednej z uczestniczek balu.

2. 17-letni chłopiec, o którego warunkach domowych wiemy bardzo niewiele, jedynie to, że rodzice ze sobą źle żyją, zostaje przyjęty w czerwcu do 6-ej klasy gimnazjum państwowego na podstawie egzaminów. Zdawał on do klasy 7-ej, lecz wynik egzaminów był tak słaby, że ledwo zdecydowano się przyjąć go o klasę niżej. Chłopiec w szkole tej uczył się do lutego, następnie przeniósł się do innego zakładu naukowego, a w 2 czy 3 tygodnie później życie sobie odebrał. Aczkolwiek w gimnazjum spędził tylko kilka miesięcy, wykazał się tak wybitnie ujemnemi cechami zarówno pod względem nauki i zachowania, jak i stosunków z otoczeniem, że uważany był w szkole nieomal za kretyna. Co się tyczy usposobienia — lubił wogóle towarzystwo kobiet, często spotykano go na mieście w towarzystwie panien. Chłopiec ten, odbierając sobie życie, napisał do kolegów, że robi to „przez jedną panienkę". Poprzednio jednak, rozmawiając z nimi o swym zamiarze samobójczym, żalił się na złe postępy w nauce, stosunki domowe oraz na... panienkę.

Zupełnie analogiczne zdanie napisał przed rzuceniem się do Sekwany 14-letni chłopiec: Je me tue pour une jeune fille (J. Moreau), a w Belleville w 1890 r. zdarzył się wypadek samobójstwa 12-letniego chłopca, który zakochał się w 10-letniej dziewczynce, co wywołało ze strony rodziców gniew i reprymandy. Chłopiec napisał do ukochanej długi list, w którym zaznaczył, że dla niej życia się pozbawia, a następnie się powiesił.

Wypadki miłości w tak młodym wieku wkraczają w zakres patologji uczuć; możemy nawet posunąć się tak daleko, by utrzymywać, że silny afekt miłosny jest zawsze chorobliwy, dopiero nadbudówki psychiczne zmieniają do tego stopnia jego charakter, że, zatracając cechy namiętności, staje się uczuciem. Lecz nawet ludzie dorośli rzadko bywają zdolni do uszlachetniania tego instynktu, którym, używając słów Schopenhauera, rządzi niepodzielnie genjusz gatunku — i oni pod jego wpływem tracą nieraz równowagę duchową. W wieku młodzieńczym ta ostatnia nie jest jeszcze ustalona, a właściwie nie jest jeszcze osiągnięta, wrażliwość i pobudliwość nerwowa są natomiast wyraźniej zaznaczone, czynniki hamujące nie działają sprawnie i, kołysany falą namiętności, pozbawiony steru rozsądku i hamulca woli, nie znajdując nazewnątrz oparcia, młody człowiek czasem może nie widzieć przed sobą innego wyjścia, niż wrota śmierci.

Starsi traktują zazwyczaj zawody miłosne młodocianych z żartobliwą ironją, odsyłając ich słusznie, lecz nieraz w sposób raniący boleśnie, do książki. Czasem ta metoda daje wyniki pomyślne, kiedy indziej katastrofalne, co zależy, oczywiście, od struktury duchowej dziecka, formy i głębi jego uczucia, no i przedmiotu jego miłości.

Miłość młodzieży, szczególnie pierwsza miłość, bywa często uczuciem tak bardzo swoistem, tak uposażonem w pierwiastek idealny, że pod jego nadmiarem ginie wprost podkład fizjologiczny. Wyobraźnia, oddana na usługi temu uczuciu, aureolą nieziemską otacza przedmiot miłości, potęgując napięcie. Wobec tego, że w tym właśnie wieku zaczyna się

rozwijać u młodzieży specjalne zamiłowanie do poezji, tak często mającej za treść przeżycia miłosne, zaczytywanie się w poezjach powiększyć może nieraz cierpienia, spowodowane przez niepodzielone uczucie. Dalej poezja wykazuje nieraz kult śmierci samobójczej, kult zniechęcenia się do świata. Jeden krok dalej i wrota śmierci mogą się otworzyć przed młodzieńcem, obdarzonym bardziej wybujałą fantazją oraz ambicją, niż erotyzmem.

Dodam tu, że według danych niemieckich w 1928 r. zdarzyły się w Niemczech tylko 3 wypadki samobójstw szkolnych na tle miłosnem; wszystkie trzy dotyczyły dziewcząt.

U dziecka, tak zresztą jak i u dorosłego, około przyczyny głównej, nagromadza się nieraz cała masa innych. Wobec tego, że przy powszechnem nauczaniu życie dziecka jest ściśle związane ze szkołą, temi dodatkowemi przyczynami mogą być częściej, niż inne, najrozmaitsze zjawiska z życia szkolnego. Niepowodzenia w nauce zaciemniają nieraz i tak już chmurny horyzont jego duszy, dołączają się często do tego wyrzuty, a czasami i surowe kary ze strony rodziców, kiedy indziej wytwarza się nieomal stale panujący ciężki nastrój w domu. Duszę zalewa wtedy uczucie zniechęcenia i małej przyczyny starczyć może, by życie wydawało się ciężarem, który należy odrzucić. Oto przykłady:

1. 16-letni uczeń 6-ej klasy, dziecko średnio zamożnych i zgodnie z sobą żyjących rodziców, wobec słabych postępów i lenistwa zmuszony jest powtarzać klasę. W październiku odbiera on sobie życie. Zdaniem rodziców, samobójstwo zostało spowodowane przez nieszczęśliwą miłość, jednak chodziły wieści, że wyrzuty, jakie czynił chłopcu ojciec z powodu powtarzania klasy, odegrały tu również pewną rolę.

2. 19-letni uczeń wieczorowej szkoły handlowej, syn rzemieślnika, jest dzieckiem rodziców zdrowych, przyczem jednak ojciec jest alkoholikiem. Jest to chłopiec zdolny, lecz leniwy, dobry kolega, przytem skłonny do wypitki i do wybitki oraz do nieporozumień z nauczycielami. Życie sobie odebrał z powodu nieszczęśliwej miłości oraz zajść z rodzicami.

3. 20-letni uczeń klasy 7-ej, zdaje się żyd, dziecko zamożnych, zdrowych i zgodnie z sobą żyjących rodziców, kocha chrześcijankę i przypuszczalnie z tego powodu pragnie zmienić wyznanie. Jest to chłopiec uprzejmy, koleżeński, o średnich zdolnościach, postępach niedostatecznych, muzykalny, skłonny do samotności. Przypuszczalnie celem odsunięcia go od ukochanej rodzice przenoszą go do szkoły w innem mieście wbrew jego woli. Chłopiec znajduje śmierć pod kołami pociągu...

Waham się nieco, gdzie pomieścić następujące wypadki. Jak się za chwilę przekonamy, w grę tu wchodzą złe warunki materjalne, uniemożliwiające dziecku kształcenie się, lecz przecież w życiu podobne zjawiska są dosyć częste, a do samobójstwa czasem tylko prowadzą. Musi więc w tych wypadkach być jakieś specjalne c o ś, czego jednak w ankiecie nie potrafiłam znaleźć.

1. 17-letni abiturjent szkoły powszechnej z warstwy rzemieślniczej, sierota, wychowywany przez ludzi, o których nic nie wiemy, jest siódmem dzieckiem z ośmiorga, z których żyje pięcioro. Chłopiec jest uczniem wzorowym, przytem wybitnie zdolnym do robót ręcznych i do śpiewu, i wykazuje głębokie zamiłowanie do muzyki. Nie przyjęty do seminarjum nauczycielskiego, życie sobie odbiera, zrozpaczony „z powodu niemożności znalezienia sposobu do życia". Niestety, materjał jest zbyt szczupły, by można było dokładnie zanalizować ten wypadek; nic nie wiem o jego rodzeństwie, nie wiemy również, czy rzeczywiście choćby chwilowo znajdował się w takich warunkach, że nie mógł w danej chwili znaleźć sposobu do życia? Zdaje mi się jednak, że najprawdopodobniej rozpacz chłopca z powodu rozwianych marzeń, uświadomienie sobie, że czekają go znów lata poniewierki, wskazały mu szybkie wyjście z ciężkiej, być może, sytuacji.

2. Bardzo podobny wypadek do poprzedniego jest ten, który obecnie podaję: 18-letni sierota, najmłodsze z trojga dzieci rodziców, o których nic nie wiemy, uczeń średnio zdolny, pilny, sprawujący się naogół dobrze, acz skłonny do płaczu oraz kłótni, skończywszy 7 klas gimnazjum, pragnie wstąpić

do szkoły podchorążych, do czego skłania go zamiłowanie do zawodu wojskowego, a być może i złe warunki materjalne. Uznany przez komisję lekarską za niezdolnego do służby wojskowej, życie sobie odbiera.

Trzeci przykład dotyczy dziewczynki. 14-letnia córka ubogiego szewca, bardzo dobra uczenica klasy 7-ej szkoły powszechnej, pod wszystkiemi względami bez zarzutu, na skutek nieporozumienia z rodzicami co do dalszego kształcenia się, targnęła się na własne życie.

Te same przyczyny, lecz w znacznie silniejszym stopniu, ciężkim łańcuchem oplotły się wokoło 17-letniego ucznia 7-ej klasy. Jest to najmłodsze z trojga dzieci człowieka, o którym tylko tyle wiemy, że jest na utrzymaniu najstarszego syna. Matka niedawno umarła, od dłuższego już czasu choruje starszy brat, opiekun zarówno ojca, jak i chłopca, o którym mowa. Na tego ostatniego spada zatem troska o byt, pracuje on nadmiernie, ostatnie trzy miesiące miewa dziennie po 6 godzin korepetycyj. Pomimo to jest bardzo dobrym uczniem, zarówno co do postępów, jak i co do zachowania oraz stosunków z otoczeniem. Warunki materjalne są jednak złe, coraz gorsze, siły fizyczne i duchowe uchodzą, chłopiec nie widzi wyjścia — naciągnięta zbytnio struna pęka.

Oto jeszcze jeden przykład, z którego widzimy, jak ciężkim bywa czasem splot przyczyn widzialnych i natury wewnętrznej, ciągnący młodzieńca, a nieraz i dziecko, do śmierci. 13-letnia uczenica 3-ej klasy gimnazjalnej, której ojciec, lekarz, mieszka w Rosji, a matka, kobieta nerwowa i nieopanowana, jest skromną urzędniczką, popełnia samobójstwo, rzucając się pod pociąg. Oto co w tej sprawie jest nam wiadomo. Dziewczynka jest uczenicą drugoroczną, zdolności jej są przeciętne, nie jest jednak dość pilna, pozatem odznacza się skłonnością do płaczu i łatwą pobudliwością nerwową. Odbierając sobie życie w końcu października, jako przyczyny wyszczególnia w liście do matki, że nie chce być jej przeszkodą w projektowanem małżeństwie, że słabe zdrowie skłania ją ku temu (ubiegłego roku leczyła się w sanatorjum dla chorych na płuca)

i że nakoniec, nie powodzi się jej w szkole. Szkoła, przytaczając powyżej zamieszczone przyczyny, dodaje ze swej strony, że nieporozumienia między rodzicami, nędza, a także nienormalne warunki dzieciństwa były przedewszystkiem przyczynami katastrofy.

W materjale, który przeglądałam, znalazłam kilkanaście wypadków, gdzie w grę wchodziły przyczyny natury moralnej i ekonomicznej. Zresztą, trudno jest nieraz określić, co było ostatnią kropką nad i.

Aczkolwiek we wszystkich ostatnio przytoczonych wypadkach w grę wchodzą przedewszystkiem warunki materjalne, a następnie i troski moralne, będące ich wynikiem, są one jednak tylko poszczególnemi ogniwami wielkiego łańcucha przyczyn zewnętrznych, wiodących te dzieci do śmierci; wewnętrznej przyczyny należy szukać w zaburzeniach równowagi wieku dojrzewania oraz wczesnej młodości.

W opracowanych przezemnie kwestjonarjuszach znajdujemy 3 wypadki, w których młodociany samobójca, postanowiwszy odejść ze świata, nie czyni tego samotnie, a dobiera sobie towarzysza tej samej płci. Dwa wypadki dotyczą chłopców, trzeci — dziewcząt. Omówię każdy z nich, poczem postaram się wysnuć ogólne wnioski.

Dwaj odniedawna koledzy, uczniowie 5-ej klasy gimnazjum, z których jeden był synem kowala - kaleki, a drugi urzędnika, strzałem w brodę jednej i tej samej nocy, o tej samej godzinie życie sobie odebrali. Pierwszy z nich był uczniem średnim, lecz leniwym, o usposobieniu skrytem, mowie niewyraźnej i asymetrji twarzy; drugi był również uczniem średnio zdolnym, leniwym, usposobienie jego było ironiczne, pozatem poprawne. Mieszkał w bursie. Obydwaj czytali chętnie gazety brukowe, książki bez wyboru oraz często chodzili do kina. Odbierając sobie życie, nie podali przyczyny; wypełniający kwestjonarjusz zaznaczając, że jeden z nich zostawił list do jakiejś uczenicy, przypuszcza, że przyczynami być mogły lenistwo, brak chęci do pracy, może miłość i czytanie nowin gazeciarskich.

Następny wypadek dotyczy chłopców w wieku lat 14-tu. Są to uczniowie szkoły powszechnej; jeden jest synem dorożkarza, drugi — maszynisty kolejowego. Pierwszy leniwy, niespokojny na lekcjach, powtarzał klasę, drugi, acz zdolny, uczęszczał do szkoły nieregularnie, okazywał do niej wyraźną niechęć, a w stosunkach był bardzo niemiły: prowokacyjny i arogancki, miał płaczliwe usposobienie, odznaczał się pobudliwością nerwową, interesował się pornografją; matka jego chorowała w młodości na chorobę umysłową. Drugi matki nie miał od 10-go roku życia; w domu panował zły nastrój, chłopiec był skłonny do płaczu, kłótliwy, miał jakoby objawy histerji, kilkakrotnie uciekał z domu. Obydwaj palili papierosy. W pewnej chwili obaj chłopcy napili się esencji octowej w celach samobójczych. Odratowani, podali jako powód: pierwszy — niedobre stopnie, drugi — niesnaski domowe i surowość ojca. Zdaniem zaś tego ostatniego syn targnął się na życie ze strachu przed następstwami złych stopni oraz złego zachowania. Przyczyna, podana przez syna, jest zatem identyczna nieomal z tą, jaką dał ojciec.

Ostatni wypadek podwójnego samobójstwa dotyczy kobiet. Jedna z nich ma 22 lata, druga 18, obie są koleżankami, uczenicami 4-ego kursu seminarjum nauczycielskiego. Starsza jest sierotą, najmłodszą z czworga dzieci ludzi, o których nic nam nie wiadomo, i znajduje się pod opieką siostry i szwagra posterunkowego. Nastrój domowy jest przykry, awantury i sprzeczki — na porządku dziennym. Jest uczenicą niezdolną, uczy się źle, zachowanie jej i stosunki z otoczeniem są poprawne, choć jest szorstka i czasem kłótliwa.

Druga samobójczyni jest czwartem dzieckiem zemerytowanego pułkownika i kobiety nerwowej i niemiłej w obejściu. Oboje rodzice są sparaliżowani (matka częściowo)), siostra nerwowo chora. I ona, również jak jej koleżanka, uczy się źle, bo jest niezdolna, jednak pod względem zachowania i pilności nic jej nie można zarzucić. Obie dziewczyny, otrzymawszy przy końcu roku złe świadectwa, rzuciły się razem pod koła pociągu. Pierwsza zostawia do siostry i szwagra list,

który zaczyna się następującemi słowy: „Kochani, nie dziwcie się bardzo memu postępkowi, ale inaczej być nie mogło. Zresztą, radziliście mi nieraz, dlaczego nie miałam was posłuchać..."

Druga samobójczyni pisze: „Wprawdzie od was, kochani rodzice i rodzeństwo, nie doznałam żadnej przykrości, jednak los mój radzi ukrócić to nędzne życie. Również przyczyną mego rozpaczliwego kroku jest szkoła, która nie pozwala mi ulepszyć moją dolę".

Styl tego listu dowodzi, że samobójczyni nie była na poziomie uczenicy 5-ego kursu — słusznie zatem nie otrzymała promocji. Było jednak, być może, błędem, dopuszczenie jej aż do 4-ego kursu.

Obie uczenice, otrzymawszy w szkole świadectwa, nie wróciły do domu, ale wyjechały koleją za miasto i zatrzymały się u starszej swej koleżanki, absolwentki seminarjum. Koło godziny 11-ej w nocy wyszły od niej, koło 3-ej nad ranem rzuciły się pod pociąg.

We wszystkich tych ostatnio podanych wypadkach wyraźnie są zaznaczone u każdego nieomal z samobójców złe warunki domowe, złe postępy, oraz zawsze ciężkie obarczenie dziedziczne, wyrażające się chorobami nerwowemi i umysłowemi w rodzinie, samobójstwami, a także nerwowością i pobudliwością nadmierną samych samobójców. Czynników zatem, potęgujących normalną w okresie dojrzewania sugestyjność, znajdujemy tu bardzo dużo. Ta sugestyjność i ściśle z nią związana zdolność naśladowania zarówno w wieku wczesnego, jak i późnego dzieciństwa są jedną z podstaw wychowania, — już Arystoteles powiedział, że człowiek jest najbardziej ze wszystkich stworzeń obdarzony zdolnością naśladowania. U jednostek zdegenerowanych zdolność ulegania sugestji łącznie z zaburzeniami krytycyzmu i słabością woli, jest wzmożona, choć nawet u młodzieży normalnej w okresie dojrzewania te właśnie cechy wyraźniej się zaznaczają. Słusznie zatem Gaupp twierdzi, że ostateczną pobudką do samobójstwa bywa często wiadomość o popełnionem samobójstwie. Opisy w gazetach, wido-

wiska teatralne, kina, wszystko to może mieć bardzo duże znaczenie w szerzeniu się samobójstw.

Do jakiego stopnia sugestja może grać rolę w chęci popełnienia samobójstwa, dowodzi przykład Proala, dotyczący 14-letniego chłopca, który potrafił ojca odwieść od zamiaru odebrania sobie życia. Jednak myśl o samobójstwie nurtowała go widocznie podświadomie i w jakiś czas potem sam popełnił samobójstwo. Zresztą tę samą zaraźliwość przykładu często widujemy też u dorosłych. Cytuję za Durkheimem 15-tu inwalidów, którzy w 1792 r. odbierali sobie kolejno życie, wieszając się w korytarzu na jednym i tym samym haku. Ostatecznie usunięto hak, a wtedy samobójstwa ustały. Tą zaraźliwością przykładu, a nie dziedzicznością idei samobójstwa, należy objaśniać wypadki, w których dzieci, a nieraz i dalsze pokolenia popełniały samobójstwa w ten sam sposób, jak i ich ojcowie. Nie dziedziczenie usposobienia do samobójstwa, ale skłonność psychopatyczna i naśladownictwo są tu przyczyną.

Ciekawe jest pytanie, jaki procent samobójców młodocianych stanowiły, sądząc z ankiety, typy wyraźnie chore, anormalne. Omawiając poprzednio kwestjonarjusze, dotyczące samobójców, którzy parokrotnie czynili próby pozbawienia się życia, wskazałam wypadki, które stoją na pograniczu pomiędzy chorobą a zdrowiem psychicznem. Prócz tamtych znalazłam jeszcze kilka, zasługujących na uwagę.

15-letni syn wdowy, nauczycielki, jest dzieckiem kobiety, o której wiadomo, że jest histeryczką i że wyszła zamąż za swego ciotecznego brata. Chłopiec jest pod każdym względem dobrym uczniem klasy 5-ej, w stosunkach z nauczycielami i kolegami bez zarzutu; wykazywał pewną niechęć do dziewczynek, co zresztą jest w okresie dojrzewania częstem, raczej normalnem zjawiskiem. Ostatnio przechodził okres zwątpienia religijnego. Zdrowie jego nie należało do najlepszych: częste bóle głowy, astma, astygmatyzm; prócz tego wzmożona pobudliwość nerwowa, szybkie doznawanie uczucia zmęczenia, nadmierna gadatliwość naprzemian z uporczywem milczeniem charakteryzowały go również. Chłopiec ten, odbierając sobie życie, po-

daje jako powód: nierozwiązanie zadania klasowego oraz trudności w nauce z powodu złego wzroku. Zdaniem szkoły oraz otoczenia trudne warunki materjalne oraz niezupełnie normalny stan — zdradzał objawy histero-neurastenji wieku dziecięcego — były przyczynami samobójstwa. Niezbyt silnie zaznaczona histerja wieku dziecięcego — to przedewszystkiem nadmierne spotęgowanie objawów normalnego dziecka: sugestyjności, wrażliwości, zmienności nastroju i t. d. Odpowiednio chowany mały histeryk może wyrosnąć na zdrowego nerwowo człowieka. Niestety, w danym wypadku jedyną wychowawczynią dziecka była matka, cierpiąca na histerję.

I stany lękowe oraz natręctwa, które parokrotnie stwierdziliśmy u młodocianych samobójców, poddają się leczeniu, muszą jednak być wykryte i spotkać się z odpowiednią oceną i reagowaniem. Zazwyczaj jednak po czasie dopiero ukazują się one w odpowiedniem świetle. Oto przykład:

20-letni uczeń 7-ej klasy, sierota, wychowanek zakładu opiekuńczego, o którym wiadomo bardzo niewiele, jest pod względem zdolności i pilności uczniem „znakomitym", co do pilności i sprawowania „wzorowym", w stosunku z ludźmi „idealnym". Jest typem nieomal skończenie doskonałym, bo do poprzednich zalet musimy dodać, że ma wybitne zdolności w kierunku literackim, pozatem ma zamiłowanie do sportów, lubi także tańce, przy tem wszystkiem jest głęboko religijny. Usposobienie jego jest nierówne: chłopiec wykazuje naprzemian skłonność do samotności i niepohamowany głód wrażeń, ruchu, wrzawy. Dowiadujemy się także, że młodzieniec, budowy atletycznej, tryskający zdrowiem, staczał, jak się zdaje, ciężkie walki z popędem płciowym, z czego się jednak nie zwierzał nikomu, gdyż należał do natur skrytych. Pozatem charakteryzowała go wygórowana ambicja. Zdaje mi się, że śmierć, którą sobie zadał, należy objaśnić chorobliwem natręctwem: zamach, jak się następnie okazało, był planowany na zimno w ciągu miesięcy. Z pozostawionych listów wynika, że czuł się szczęśliwy, lecz „umrzeć chce i musi". Podobno

starał się umrzeć efektownie, nie znalazłam jednak w kwestjonarjuszu więcej danych w tej materji.

Poważniejsze jeszcze wątpliwości co do stanu władz psychicznych samobójców nasuwają następujące wypadki.

20-letni uczeń 3-go kursu seminarjum nauczycielskiego, dziecko ubogiego wieśniaka, jest uczniem słabym, średnio pilnym, spokojnym. W stosunkach do nauczycieli i kolegów wykazuje nieufność, pozatem jest uparty i według słów kwestjonarjusza tak małomówny, że... nie odzywa się nieraz zupełnie do ojca przez pół roku. Nawet dodatkowa uwaga, że ojciec „nie lubił ułomnego syna" (chłopiec miał garb), nie może wytłumaczyć nienormalnego stosunku chłopca do ojca, i to uporczywe nieodzywanie się do ojca oraz nieufność w stosunku do nauczycieli i kolegów, być może, potęgowana brakiem pewności siebie, jakie wytwarza kalectwo, każą nam robić przypuszczenia w kierunku choroby umysłowej. Materjału jest jednak zbyt mało, by można było kategorycznie ją uznać. Chłopiec odebrał sobie życie podobno z powodu złej noty na półrocze, jednak szkoła nie przypuszcza, by ten powód miał być decydujący: miewał już poprzednio złe oceny, repetował i nie wyprowadzało go to z równowagi; zdaniem szkoły, zły stosunek ojca do syna mógł raczej wpłynąć na popełnienie samobójstwa.

Jeszcze mniej wątpliwości co do nienormalnego stanu władz psychicznych nasuwa wypadek, który teraz podaję. 21-letni student kursu handlu drzewem i ziemiopłodami, dziecko ubogiego dozorcy górniczego, uczeń mierny i nieregularnie uczęszczający na kursy, o którym niewiele jest nam wiadomo po za tem, że przez czas pewien studjował teologję, pozbawiając się życia, zostawia pismo, które w dosłownem brzmieniu przytaczam:

„Kochani Rodzice, doszedłem do przekonania, że jestem ciężarem społeczeństwa, a opierając się na słowach Chrystusa, który rzekł: Owoc, który nie rodzi, trzeba go ściąć, więc i ja jestem tym nierodzącym owocem, więc przecinam go. Żegnam na zawsze. Wasz syn S."

Jeszcze jeden podobny wypadek: 18-letni syn konduktora

kolejowego, jedynak, wychowywany przez macochę, jest uczniem 6-ej klasy, o przeciętnych zdolnościach, do matematyki zdolnym, lecz leniwym i dwukrotnie powtarzającym klasę. Z kolegami stosunki jego są dobre, z nauczycielami miewa często zatargi; jest arogancki i zarówno o szkole, jak i o nauczycielach wyraża się z lekceważeniem. Już od 3-ej klasy wykazuje coś w rodzaju urojenia prześladowczego: według słów wypełniającego kwestjonarjusz, najzwyklejsze upomnienia tłumaczy sobie, jako szykany. Pozatem odznaczał się pobudliwością nerwową i usposobieniem kłótliwem. Wiemy także, że chętnie uczęszczał na zabawy taneczne, a noc przed popełnieniem samobójstwa spędził również na zabawie. Dotychczas poza wzmianką, zresztą niedostatecznie wyraźną, o urojeniach prześladowczych, nie znajdujemy nic, coby wskazywało na chorobę umysłową. Sposób wykonania zamachu dowodzi jednak, że w chwili popełniania samobójstwa nie rozporządzał on pełnią władz psychicznych: powiesił się na haku od lampy zupełnie nago, jedynie w lakierkach...

Jeśli połączymy wypadki, wykazujące dość wyraźnie zboczenia psychiczne, z poprzednio wyszczególnionemi, w których stwierdziliśmy natręctwa, stany lękowe i wogóle t. zw. stany na pograniczu, których odpowiednio chowane psychopatyczne dziecko może się zupełnie wyzbyć, otrzymamy ogólną liczbę typów anormalnych 13. Przypuszczalnie jednak było ich więcej; nieraz za dziwactwo jedynie uchodzi to, co jest przejawem choroby umysłowej: w wypadku, dotyczącym samobójcy, który po pół roku nieraz nie odzywał się do ojca, nie było najmniejszej wzmianki, by zachodziły jakie wątpliwości co do jego zdrowia psychicznego. Myślę zatem, że 9 wypadków, w których zaznaczono, że w charakterze samobójcy zauważono dziwactwa, a o których nic więcej nie wiemy, i jeden wypadek, w którym podkreślono przygnębienie — można do tej kategorji zaliczyć — stanowiłoby to 23 wypadki.

Przejdę teraz do bardzo ważnego punktu, a mianowicie, jaki typ pod względem wartości duchowej przedstawiają młodociani samobójcy. Oczywiście wobec zbyt młodego wieku,

w którym się dopiero charakter kształtuje, trudno jest każdorazowo odpowiedzieć na to pytanie, niekiedy jednak, szczególnie tam, gdzie posiadamy dość szczegółowe dane, dotyczące zarówno usposobienia, charakteru, jak i zdolności, pracowitości, ustosunkowania się do świata zewnętrznego i t. d. młodocianego samobójcy, można sobie o nim wyrobić dość dokładne zdanie.

Typów dodatnich, często wybitnie dodatnich, znalazłam 32 (wyjaśnię, że do nich zaliczałam młodzież zdolną, często wybitnie zdolną, w stosunku do obowiązków sumienną, o uczuciowem dodatniem zabarwieniu, niekiedy obdarzoną wybitnemi zdolnościami artystycznemi).

Aczkolwiek, omawiając przyczyny samobójstwa, wielokrotnie wykazałam dodatnie typy młodocianych samobójców, pozwolę sobie przytoczyć jeszcze parę przykładów.

20-letni chłopiec, wychowany na Kaukazie, wraca z matką i pięciorgiem rodzeństwa po śmierci ojca, sędziego, do kraju i wstępuje do 5-ej klasy gimnazjum matematyczno-przyrodniczego. Jest pierwszym uczniem, przeskakuje 6-tą klasę, w 7-ej jest uczniem dostatecznym, w 8-ej dobrym. W marcu strzałem w serce życia się pozbawia; okazuje się, że z zamiarem samobójstwa nosił się przeszło od roku, że chciał nawet wystąpić ze szkoły, by nie popełniać samobójstwa, jako uczeń. Oto bliższe szczegóły. Chłopiec do 14-go roku życia wychowywany jest w dostatkach; od 1918 r. warunki zmieniają się doszczętnie: rodzice są zrujnowani przez bolszewików, chłopiec przez 5 lat pracuje zarobkowo, dwukrotnie grozi mu rozstrzelanie. Wypełniający kwestjonarjusz zaznacza, że chłopiec, obowiązkowy i pracowity, cieszył się ogólną sympatją, pozatem miał opinję bardzo dobrego korepetytora i rodzice dzieci, potrzebujących pomocy, wprost się o niego dobijali. Acz przeczulony i nadzwyczaj wrażliwy, chłopiec ten był wesoły i dowcipny.

Powodu śmierci nie podaje, ostatnie słowa, jakie skreślił tuż przed zgonem, były: „umieram dobrowolnie, bo nie chcę żyć".

Dyrekcja szkoły podaje, jako powody: wygórowaną ambi-

cję, wpływ kultury rosyjskiej, nostalgję za Kaukazem i zbyt krytyczny stosunek do zjawisk społecznych w Polsce. Koledzy dodają jeszcze miłość bez wzajemności.

Pozwolę sobie przytoczyć jeszcze wypadek, osobiście mi znany, a nie pomieszczony w materjale, jaki otrzymałam. Dotyczy on dziewczynki 15-letniej, jedynaczki, dziecka ze środowiska inteligenckiego, raczej zamożnego. Zdolna, wrażliwa, sumienna i pracowita, obdarzona dużemi zdolnościami literackiemi, wykazywała jako 13-letnia uczenica 4-ej klasy pewne objawy neurastenji: choć przekonana, że ją zawsze w porę obudzą, bojąc się spóźnić do szkoły, od świtu co chwila zapalała światło, chcąc sprawdzić, czy nie należy już wstawać. Objaśniano to jej sumiennością. Obdarzona hojnie od natury, bo i pod względem fizycznym wyjątkowo uposażona, wróżyła wspaniały rozkwit. Bliższych szczegółów o samobójstwie mi brak. Śmierć podano za przypadkową, wkrótce jednak potem ojciec powiedział mi, że było to samobójstwo. Przyczyny nie wskazał, zdaje się jednak, że dziewczynka odeszła od życia, gdy okazało jej ono nieoczekiwanie nieznane jej, a strachem i wstrętem ją przejmujące strony istnienia, te, nad któremi panuje schopenhauerowski genjusz gatunku.

Dla lepszej charakterystyki dziewczynki podaję tu parę jej wierszy:

Cóż mogę dać?
Sama mam puste dłonie.
Cóż mogę dać,
Kiedy mam serce puste?
Cóż mogę dać?
W mej duszy blask nie płonie.
Cóż mogę dać,
Cóż braciom ludziom dać?
I cierpię ból,
Wiatr zdarł niewiedzy chustę.
I cierpię ból,
I mróz krew żył mych ścina.
I cierpię ból,
Zapomnień szukam wina.
I cierpię ból, piekielny cierpię ból.

Śmierć.

Stanęła przede mną czarna,
Spowita w ciemną zasłonę
A niosła z sobą wiew zimna
I słowa: „Wszystko skończone".
Stanęła przedemną czarna
I w oczy się roześmiała:
„Czy wiesz ty, kto jestem?" — mówi —
„Czy wiesz — jam jest zimna śmierć ciała.
Jam jest wieczystą zagadką,
Nie zerwie nikt mą zasłonę,
Nikt się nie dowie z was, ludzie,
Czy ze mną wszystko skończone".
Stanęła przede mną czarna,
Na czole dłoń zimną składa...
„Kto jesteś? Ktoś ty, o Śmierci?"
Śmierć milczy, śmierć trupioblada.

Dziewczynka się żali, że „wiatr zdarł niewiedzy chustę"... Usposobienie neuropatyczne, spotęgowane okresem dojrzewania, przypuszczalnie jakiś silny wstrząs z zewnątrz, a, być może także, wpływ jakiejś pesymistycznej doktryny kazały jej szukać śmierci, którą nazywa śmiercią ciała.

Pozwolę sobie przedstawić jeszcze parę sylwetek młodocianych samobójców, gdyż stanowią one dość obszerne pole do refleksji w związku z popełnianem przez nich samobójstwem.

16-letni syn niedawno owdowiałego zamożnego inżyniera jest uczniem klasy 6-ej pod względem zdolności, pilności oraz postępów przeciętnym. Usposobienie w ostatnich czasach ma nadzwyczaj gwałtowne i często dochodziło z tego powodu do zatargów z kolegami i nauczycielami. W pewnej chwili, nie jest mi wiadomo dokładnie, kiedy, ojciec, pragnąc ożenić się powtórnie, przedstawił dzieciom swą przyszłą żonę, mówiąc, że będzie to teraz ich matka. Chłopiec z tego powodu wpadł w stan takiego podniecenia, że musiała ona opuścić natychmiast mieszkanie. Od tej chwili syn zerwał z ojcem wszelkie stosunki. Należy jeszcze dodać, że matka chłopca prosiła go przed śmiercią, by nie dopuścił do powtórnego małżeństwa ojca. Wiele czasu upłynęło od śmierci matki do chwili, gdy

ojciec postanowił zawrzeć powtórne związki małżeńskie, dokładnie nie jest mi wiadomem. Chłopiec w ostatnim liście prosi, by go pochowano obok matki, choć nie jest tego godzien.

Jakie ponure światło rzuca ten wypadek na stosunki, panujące w niektórych inteligenckich, zamożnych nawet rodzinach: matka, prosząca przed śmiercią, by syn nie dopuścił do powtórnego małżeństwa ojca, ojciec, tak mało interesujący się dziećmi, że dopuścił do tego, by syn jego urządził gwałtowną scenę kobiecie, którą mu przedstawiono jako przyszłą macochę, 16-letni chłopiec, który awanturami reaguje na zamiar ojca wstąpienia powtórnie w związki małżeńskie.

2-gi przykład: 19-letni syn zamożnego lekarza, jest uczniem 8-ej klasy, więcej niż przeciętnie zdolnym, czyni jednak słabe postępy wobec braku pilności. Chłopiec jest inteligentny, sprawuje się dobrze, jest jednak mało koleżeński i do szkoły lubi się spóźniać. Otrzymawszy niedobrą ocenę postępów, popełnia zamach samobójczy, którego przyczynę wyjaśnia w niżej podanym liście:

„Dlaczego? Wiele bardzo przyczyn złożyło się na mój czyn, kroplą przepełniającą są niespodziewane przeze mnie rezultaty 1-go okresu. Zasadnicza przyczyna jest we mnie, moja natura jest najbardziej winna, jednak radzę niektórym moim profesorom zastanowić się nad stosunkiem do mnie, by się przekonać, czy przypadkiem parę kropel krwi mojej nie znajdą na swem sumieniu. Ja nie wiem, życzę im spokoju, ale nie jestem pewny".

(Tu zwraca się do jednego z wychowawców):

„Tak, proszę przypomnieć sobie i zeszłe lata, to nie jest droga racjonalna do naprawy duszy młodzieży. Chcę w ten sposób chociaż złożyć hołd Panu prof. X. Y., absolutnie również bez zarzutu był stosunek Pana prof. Z. do mnie.

Najbliższym moim kolegą obecnie jest St. Przykro mi, że od pewnego czasu odsunął się ode mnie, jednak rozumiem go. Nie wiem natomiast, czem zasłużyłem na traktowanie mnie do pewnego stopnia per noga przez grupę kolegów, z którymi starałem się zawsze żyć bliżej...

Rozumiem, jak ciężkim dla Taty musi być pozorny brak wiary we mnie. Jednak, zaznaczam, pozorny, ja wierzę w Boga, w życie pozagrobowe, jednak nie mam siły woli, by żyć i walczyć. A życie jest piękne, szkoda mi go.

Zwłoki moje proszę oddać do prosektorjum, niech choć taki będzie ze mnie pożytek.

Jeżeli śmierć moja będzie przestrogą dla niektórych profesorów i kolegów (jakimi być nie powinni) to wystarczy..."

Zdaniem szkoły, poza zasadniczą przyczyną, przez samego ucznia podkreśloną — „zasadnicza przyczyna jest we mnie, moja natura jest najbardziej winna", — brak opieki po śmierci matki i złe stosunki z macochą i jej rodziną rolę odegrały niewątpliwie, pośrednią przyczyną były niepomyślne wyniki I kwartału (4 noty niedostateczne).

A teraz parę przykładów t. zw. samobójstw literackich. Myślę, że o ile podane zostały przyczyny rzeczywiste, możnaby odnieść tu następujący wypadek:

14-letni syn zwrotniczego kolejowego, bardzo dobry pod każdym względem uczeń klasy 2-ej, obdarzony zdolnościami artystycznemi (nie zaznaczono, w jakim kierunku), odbiera sobie życie niemal przy końcu roku szkolnego. Nie wymienia powodu. Rodzice początkowo objaśniali samobójstwo chłopca miłością do nieznanej mu paryżanki, której portret widział w jakiemś czasopiśmie, następnie — niemożliwością wyjazdu do Paryża na studja artystyczne. Podobno chłopiec rozczytywał się w romansach bez żadnego wyboru. Więcej w tej sprawie nie wiemy.

Do tej grupy należałoby prawdopodobnie odnieść samobójstwo 2-ch dziewcząt, które powód odebrania sobie życia podały w następującym wierszu:

Ponad przepaścią stoję na grani
A śmierć tak do mnie mówi z otchłani:
Nie jestem straszna, wy życiu wierzycie
A wszakże lepszą jestem ja, niż życie;
Ono was pędzi przez ból i zawody,
We mnie kojąca krynica ochłody,

Pójdź tu, krok jeden... to trwa krótką chwilę
Niebardzo boli, potem ciszy tyle...
Nie chcesz? Ha, trudno, jeszcze ci się śmieje
Życie, szaleńcze, jeszcze masz nadzieję?
Więc idź ją stracić, poznaj, że nie mieści
Życie nic w sobie krom łez i boleści.
Śnij, wierz i kochaj, łudź się jeszcze chwilę
Aż na ostatniej zawyjesz mogile,
A potem wróć tu, ja jestem cierpliwa,
Przygarnę ciebie, jako matka tkliwa...

Pachną, mdleją od woni te białe,
Te mrące kwiaty w glinianym dzbanku
Na moim stole.
W mem sercu płaczą dziwne wspomnienia
I sen, jakiś przedwczoraj zerwany, biały, pachnący sen
więdnących kwiatów
Cicho na oczy mi spada... i t. d.

Do tej samej kategorji odniosę samobójstwo ucznia 7-ej klasy, który zostawił list następujący:

„Dziwna rzecz, ostatni raz siedzę na ławce szkolnej, ostatni raz widzę kolegów, którzy coprawda mnie nie rozumieją, i nie robi to na mnie żadnego wrażenia. Może moje postanowienie nie zdoła oblec się w czyn? Na samą myśl o tem przejmują mnie dreszcze, tak już jestem zmęczony, że już dłużejbym nie wytrzymał. Dwa dni zaledwie egzystencji, a potem nieznane. Albo nicość, albo jakaś nieznana transformacja pierwiastka niematerjalnego w inne postacie bądź świata organicznego, bądź nieorganicznego. Te przemiany wcielenia mogą być wynikiem siły świadomej, mogą też być skutkiem zorganizowania się wypadkowego siły fizycznej i kosmicznej. Ciekawym, czy moja świadomość przetrwa osobowość fizyczną (jeśli istnieje inna) i czy w związku z tem jaźń moja zachowa pamięć życia wcześniejszego, a przedtem, czy będzie zdawała sobie sprawę ze swego istnienia. To są pytania, które mnie interesują i wyłącznie dla których zgodziłbym się na to, co zrobię z konieczności".

Tą koniecznością jakoby było nieporozumienie z matką. Ta

przyczyna była widoczna, wewnętrzna tkwiła w indywidualności chłopca oraz w tem, że ciosy padały „w pierś jeszcze niezbrojną".

Przy głębszej analizie te t. zw. samobójstwa literackie nie są niczem innem, jak wyrazem zniechęcenia do życia, związanego najprawdopodobniej z zaburzeniami wieku dojrzewania i wczesnej młodości: czując w sobie niejasny niepokój, zmagania sił nieznanych, porywy, których się nieraz przed sobą wstydzi, nie znajdując w sobie, ani obok siebie, oparcia wtedy, gdy władze umysłowe podlegają chwilowemu zaćmieniu, gdy zdolność krytycznego ujmowania zjawisk zawodzi, a wola bezsilna pozwala sobą kierować, dziewczyna czy chłopiec często zadaje sobie pytanie: czy żyć warto, i niekiedy nieznacznej przyczyny — pieśni, w której drga tęsknota za śmiercią, powieści, w której bohater ginie śmiercią samobójczą, wiadomości o własnowolnej śmierci kogoś ze znajomych, a nawet i nieznanych osób — może starczyć, by odpowiedź wypadła ujemnie. Pozatem wielką rolę odgrywa tu zasugestjonowanie się poezją, w której kult samobójców oraz zniechęcenia i pogardy do życia odgrywa przecież niepoślednią rolę; zwłaszcza u zdolnych o rozmarzonej fantazji i wybujałej miłości własnej samobójców czasem w tem właśnie tkwi rozwiązanie zagadki.

Widzimy, że te zbyt może kalejdoskopowo ujęte przykłady nie pozwolą nam wyodrębnić typu młodocianych samobójców, wykazują natomiast pewne częściej się powtarzające właściwości. Spotykamy więc płaczliwość, zarówno u chłopców jak i u dziewcząt, kłótliwość, nadmierną wrażliwość, pobudliwość nerwową, często bardzo wygórowaną ambicję, również często usposobienie skryte i skłonność do samotności. Zastanówmy się przez chwilę nad znaczeniem tych cech: skłonność do płaczu, drażliwość, kłótliwość, pobudliwość nerwowa są wyrazem usposobienia psychopatycznego, na co się składa przedewszystkiem dziedziczność, a następnie wychowanie; ambicja nadmierna najczęściej jest cechą wrodzoną, dzięki warunkom zewnętrznym może być rozdmuchana do rozmiarów chorobliwych; skłonność do samotności, usposobienie skryte są cechami czystego schizo-

tymika, w samego siebie zapatrzonego, nie potrafiącego zlać się z otoczeniem, przeciwnie, odczuwającego różnicę pomiędzy niem a sobą. Pozbawiony wrodzonych cyklotymikowi zdolności dostosowywania się do warunków i nieprzyjmowania tragicznie zjawisk życiowych, zamknięty w sobie, wielokrotnie może smutki swe przeżywać. W przeciwieństwie do cyklotymika, niezdolny do szczerego, bezpośredniego stosunku z ludźmi, w trudnych momentach życia pozbawiony oparcia, przebywając we własnym świecie duchowym, skłonny jest do załamań. To też zdaje się, że czysty schizotymik jest przedewszystkiem usposobiony do samobójstwa. Zresztą nie należy zapominać, że przy popełnieniu samobójstwa tak ważny czynnik, jakim jest depresja, zdarza się często i u cyklotymików z pewnem odchyleniem w kierunku stanów przygnębienia. Uczucie to, wyraz depresji, zdaniem niektórych amerykańskich psychohigjenistów, jest jakby stanem potencjalnym w stosunku do samobójstw. Nie jest to jednak w wypadkach nie przechodzących w stan chorobowy groźne: dusza cyklotymika prosta, otwarta, jego szczery, serdeczny stosunek do otoczenia, zdolność współżycia, brak zawiłych mechanizmów, wszystko to czyni, że jest on bardziej uzbrojony w stosunku do życiowych wstrząsów.

Zbliżam się teraz do ważnego punktu zagadnienia, czy i w jakim stopniu szkoła ponosi winę za samobójstwa młodzieży szkolnej.

Trudno jest doprawdy odpowiedzieć na to pytanie. Gdy jedni badacze, jak np. Gerhard, utrzymują, że samobójstwo wśród uczniów zdarza się naogół rzadziej, niż w innych środowiskach, że np. wśród czeladników częściej się ono spotyka, Wł. Sterling na podstawie materjału, dotyczącego Prus, dochodzi do wniosku, że „stosunki szkolne zajmują między przyczynami samobójstwa młodzieży pierwsze miejsce". Tutaj muszę zaznaczyć, że praca ta wyszła w 1908 r. Od tej pory stosunki wyraźnie zmieniły się na lepsze. Gdy w r. 1913 zanotowano w Niemczech rocznie 80 samobójstw młodzieży, w 1927 — 58, a w r. 1928 — 46 i w żadnym wypadku na

szkołę czy nauczycieli nie rzucano za nie odpowiedzialności. Zdaniem Freuda, wina szkoły polega na tem, że nie potrafi ona natchnąć młodzieży chęcią do życia, że nie daje dziecku pomocy moralnej i oparcia w tym okresie, gdy łączność z domem i węzły rodzinne wskutek zmiany warunków życia ulegają rozluźnieniu. Innemi słowy, że nie zastępuje ona dziecku rodziny i że nie budzi w niem w dostatecznej mierze zainteresowania. Freud posuwa się następnie tak daleko, że wypowiada zdanie, iż szkoła „darf nicht mehr sein wollen als ein Lebenspiel". Kopczyński uważa, że „winną bywa szkoła, która, nie uwzględniając przyczyn nieprzygotowania dziecka, zbywa je krótko niską oceną, winien też bywa i dom rodzicielski, który dobry stopień stawia dziecku jako drogowskaz i cel w jego dążeniach do karjery materjalnej, podsyca w niem ambicję, budzi zazdrość o wyższe stopnie u kolegów". Eulenburg, Printzing i inni również dzielą winę między dom i szkołę. W każdym razie nie sposób jest zaprzeczyć, że praca szkolna dzieci często niedostatecznie zdolnych, lecz ambitnych lub zmuszanych przez rodziców do wysiłków nadmiernych, szczególnie w razie niepowodzenia, w połączeniu z napięciem nerwowem, np. w czasie egzaminów, nie może nie okazać wpływu na istniejącą już skłonność do samobójstwa, choć rola szkoły jest tu raczej drugorzędna. Głównym winowajcą jest nie szkoła i nie rodzina, ale ustrój społeczny, a przynajmniej pojęcia społeczne.

Zastanówmy się teraz nad zarzutem, stawianym szkole przez Freuda. Powtórzę raz jeszcze, że uważa on, iż szkoła jest winna temu, że nie daje dziecku moralnego oparcia w chwili, gdy rozluźniają się dotychczasowe ścisłe więzy, łączące je z domem rodzicielskim. O tym więc domu rodzicielskim, z którym dziecko poprzednio ściśle było związane, słów kilka chcę powiedzieć. Coprawda dom dziecka szkolnego z chwilą wprowadzenia powszechnego nauczania jest obecnie inny, niż był niedawno jeszcze, przed wojną; zastanawiać się jednak będę nad obecnemi tylko stosunkami. Większość młodzieży szkolnej, uczęszczającej nietylko do szkoły powszechnej, lecz i średniej,

są to dzieci ludzi, którzy często nie znali żadnej szkoły i temu właśnie przypisują trudne warunki swego ciężkiego życia. Dla dziecka swego pragną jaśniejszego losu. Jak do tego dążą?

Zacznę od obrazka rodziny harmonijnej, choć, niestety, nie jest to w życiu zjawiskiem najczęstszem. Rodzice, ciężko pracując, odmawiając sobie nieraz rzeczy koniecznych, posyłają jednak dzieci do szkoły średniej. Czasem pomimo starania, pomimo pomocy wyniki są bardzo słabe, co zniechęca dziecko. Wychowawca podsuwa myśl o odpowiedniej dla niego szkole zawodowej. Rozpacz ogarnia rodziców, którym się zdaje, że jutro ich dziecka nie będzie jaśniejsze, niż ich szary dzień dzisiejszy. U ucznia w grę wchodzi jeszcze podrażniona ambicja: tylu jego kolegów uczy się w szkole średniej... Grunt już gotów, niech się teraz dołączy jakiekolwiek niepowodzenie, choroba, nieporozumienie, miłość nieszczęśliwa... Działając, jak iskra na beczkę prochu, mogą one doprowadzić do katastrofy...

Postawiłam na pierwszym planie dobre warunki domowe, nie tak rzadkie jednak są takie, gdzie dziecko czuje wokoło chłód lub też jest ofiarą nierównego nastroju rodziców, czasem gwałtownych wybuchów, żłobiących ślady w jego mózgu...

Albo taki wypadek: chowane przez oddanych mu rodziców, dziecko dostatecznie zdolne i pracowite, z powodów od niego niezależnych, jak choroba i t. d., robi słabe postępy. Jeśli jest przeczulone, ambitne, wpada wobec niedostatecznej oceny w rozpacz. W domu zamiast usłyszeć, że nie należy się martwić, że nawet powtórzenie klasy tylko pożytek mu przyniesie, spotyka współczucie tak głębokie, iż utrwala się w swem przekonaniu, że niesprawiedliwie z niem postąpiono i że jest bardzo nieszczęśliwe. Trudno jest wprost uwierzyć, kto podobnego zjawiska nie widział: dziecko płacze, matka również płacze... I maleńkiego popchnięcia z zewnątrz starczyć może, by życie wydało się ciężarem.

A teraz wyobraźmy sobie, że dziecko znajduje się w złych warunkach zarówno pod względem moralnym, jak i materjalnym. Czasem jest to dziecko zdolne i pilne, kiedy indziej

leniwe lub niedostatecznie zdolne. Złe stopnie, lęk przed karą, wstyd przed kolegami, nieszczęśliwa miłość lub inne przyczyny, czasem się łącząc, wytwarzają w dziecku poczucie, że żyć nie warto, że lepiej odejść.

Oczywiście, są to tylko schematy; niekiedy życie tworzy fantazje, wyglądające na straszne opowiadanie.

Przejdźmy teraz do środowiska inteligencji. Czy nie tu właśnie znajdujemy, może częściej, niż w innych środowiskach, niezrównoważonych wykolejeńców, którzy wytwarzają w domu nieraz atmosferę chorobliwą? A nawet w przeciętnej rodzinie inteligenckiej czy wychowanie dziecka odpowiada tym wymaganiom, jakim odpowiadać powinno?

Do dziś dnia nie jest jeszcze własnością już nie ogółu, lecz nawet tych kilkunastu tysięcy rzeczywistej inteligencji zrozumienie, że wychowanie dotychczasowe jest zbyt jednostronne, że winno ono obejmować zarówno sferę ducha, jak i ciała, że, o ile pragniemy wychować ludzi, przygotowanych do życia i dostosowanych do coraz trudniejszych jego warunków, musimy rozwijać równorzędnie umysł dziecka, sferę uczuć i świadomą wolę. Naogół kształcenie woli oraz sfery uczuć najczęściej zupełnie nie wchodzi w grę w wychowaniu; lekceważone lub w nieodpowiedniem świetle widziane pewne cechy rozrastają się czasem do potężnych rozmiarów: do takich należą ambicja, wrażliwość, zwyradniająca się w czułostkowość, oraz drażliwość, zazdrość, gdy nie znajdzie przeciwwagi w uczuciu miłości bliźniego i t. d.

W tem oświetleniu przy gwałtownem tempie życie, przy trudnych nieraz warunkach istnienia, przy częstszem, niż dawniej, rozpieszczaniu dzieci, konfliktu ze szkołą, zatargu z nauczycielem starczyć może, by podziałał on jak katalizator, wyzwalający w pewnych wypadkach ukrytą skłonność do samobójstwa. Oto przykłady:

1. 14-letni uczeń klasy 4-ej, chłopiec o zdolnościach przeciętnych, pilny i poprawny w stosunkach, uzdolniony w kierunku artystycznym, dziecko wrażliwe bardzo, skłonne do samotności i skryte, otrzymawszy na 3-ci kwartał stopnie gorsze,

niż poprzednio, odebrał sobie życie, motywując to w liście do rodziców, że „dosyć ma 4-ej klasy".

2. 13-letni uczeń klasy 4-ej, piąte z dzieci w licznej, bo dziewięcioro ich liczącej, średnio zamożnej rodzinie ziemiańskiej, otrzymawszy jedynkę z łaciny, strzałem z brauninga życie kończy. Chłopiec był (zdaniem stryja jego, inżyniera, który pomagał mu w nauce) więcej niż średnio zdolny, pozatem pilny, acz miewał czasem niedostateczne stopnie; sprawowanie jego było bez zarzutu, miał wiadomości dostateczne z łaciny, a wogóle odznaczał się systematycznością w pracy. O ile informacje ankiety, wypełnionej przez stryja, są dokładne i o ile nauczyciel czas dłuższy znał ucznia, jest tu wina nauczyciela najprawdopodobniej.

W obu wypadkach ostatnio przytoczonych chłopcy mieli 13 i 14 lat, t. j. zaledwie wyszli z wieku t. zw. drugiego dzieciństwa.

Czy jednak podobne wypadki mogą obciążać szkołę w ponoszeniu moralnej odpowiedzialności za samobójstwo ucznia i w jakim stopniu? Prawda, nauczyciel, jak każdy człowiek, miewa czasem chwile nieopanowania, szczególnie gdy jest przepracowany, jednak scysje jego z uczniem w podobnych wypadkach są tylko momentem wywołującym, nie zaś przyczyną samobójstwa. Nie zmienia to jednak zasadniczego stanowiska, że powołany do pieczy nad chwiejnem w psychicznej równowadze przez długi nieraz okres dzieckiem, winien je poznać, winien zdawać sobie sprawę z jego właściwości i taki stosunek wytworzyć między uczniem a sobą, by ocena, nawet o ile ją dziecko uzna za niesprawiedliwą, nie budziła w niem poczucia, że jest ono krzywdzone i że wobec braku sił musi z drogi ustąpić. Zresztą, gdyby nauczyciele byli zarazem zawsze i pedagogami, byłoby może także mniej samobójstw wśród ich dzieci; mówię to, dodając wyraz „może", gdyż o los dziecka walczą od chwili jego urodzenia nieraz potęgi złowrogie, niszcząc dzieło wychowania.

A jednak sprawa walki z samobójstwami młodzieży szkolnej, zdaniem mojem, nie jest beznadziejna. Nie podejmą jej

ci, co nieraz wszystkiego omal sobie odmówić są w stanie, by umożliwić dziecku uzyskanie matury, mocnej, ich zdaniem, podstawy dobrobytu; ani ci, co nie rozumiejąc potrzeb dziecka, które po swojemu kochają, rujnują mu zdrowie, żądając pracy nad siły i w ten sposób wytwarzając w niem poczucie, że jest ona przekleństwem życia; nie ci wykolejeńcy, co dziś pod wpływem nastroju nie potrafią dziecku nic odmówić, jutro zaś despotyzują je niemiłosiernie; nie te wielkie zastępy ciężko pracującej inteligencji oraz rodzin rzemieślniczych, gdzie oboje rodzice, zniewoleni potrzebą i troską o byt powszedni, nietylko nie umieją, lecz nie mają wprost możności wejrzeć w duszę dziecka, narażonego nieraz, szczególnie w miastach, na szkodliwe wpływy — nie oni wszyscy, choć ich tak dużo, mogą dopomóc w ratowaniu swych dzieci od samobójczej śmierci...

Lecz nawet ludziom, co, zdaje się, świadomi potrzeb dziecka, baczną je otaczają opieką, lecz nie hartują i pozwalają ich myśli egocentrycznie bujać, niekiedy głęboką brózdę wpoprzek ich pracy ryje cicho się nieraz czająca zła dziedziczność: pijaństwo i inne grzechy ojców odbić się mogą w nadmiernej dziecka pobudliwości, w drażliwości, w tem, co potocznie nazywamy nerwowością. I nieznacznej przyczyny starczyć czasem może, by praca długich lat poszła w niwecz, a marzenia w proch się rozsypały...

Dodać jeszcze muszę, że dziś wszystkie nieomal warstwy rodzicielskie łączą dwie wspólne cechy: pierwszą jest brak zrozumienia, że nie należy przed szkołą ukrywać tego, co, zdaniem rodziców, niekorzystne światło rzuca na dziecko; nietylko rodzice, których dzieci, według ich mniemania, mogłyby ucierpieć wskutek wyjawienia przed szkołą danego zjawiska, lecz nawet ludzie, że tak powiem, niezainteresowani, rzadko bardzo zawiadamiają ją o takich wypadkach, któreby mogły nieraz mieć ogólne znaczenie wychowawcze. Drugą cechą obecnej chwili jest to, że nawet dzieci skądinąd starannie chowane mają czasem zbyt wiele swobody. Nieraz, błędnie rozumując, że w dziecku rozwija się w ten sposób samodzielność, puszcza się je literalnie samopas. Jeśli nawet pozwoli to do pewnego

stopnia rozwinąć się indywidualności dziecka, nieuchronnie także pozwoli rozrosnąć się w sposób nadmierny jego egocentrycznym uczuciom i bardzo utrudni zdolność poddawania się jakiejkolwiek dyscyplinie.

Widzimy zatem, że sprawa jest trudna, wyjście jednak z tej sytuacji, acz nie tak szybkie, jakbyśmy tego pragnęli, może być pomyślne: to powszechne nauczanie, które, być może (bo nie jest to ustalone), przyczyniło się pośrednio do wzrostu ilości samobójstw młodzieży szkolnej, przekształciwszy się w wychowanie dziecka, spowoduje ich spadek. Może już najbliższe pokolenie będzie tego dowodem. Rodzicami jego będzie dzisiejsza młodzież szkolna, która, zdobywszy elementarną choćby wiedzę i równocześnie zasadnicze podstawy zachowania zdrowia, potrafi chyba lepiej, niż ich rodzice, uchronić swoje dzieci przed temi klęskami społecznemi, co, odbierając przedewszystkiem odporność układu nerwowego, czynią go mniej wartościowym, przeczulenie zatem i drażliwość będą rzadszem zjawiskiem. Następnie, pomni, że nieraz pchani fałszywą ambicją — własną, czy swych rodziców — z wielkim wysiłkiem zdobywali wiedzę, nie będą może tak bezwzględnie zmuszali swych dzieci do tego samego, a nauczeni doświadczeniem, że obecny proletarjat inteligencki nie jest szczęśliwszy od robotniczego, w zawodach technicznych i rzemieślniczych — odpowiednio do uzdolnień i zamiłowań dziecka — z niem razem szukać będą podstaw jego przyszłego bytu. Jeśli także zrozumieją, że wykształcenie umysłu to tylko część wychowania, będzie to zasługą szkoły.

Kończąc, nie mogę się oprzeć, by tu nie zaznaczyć, że od chwili powstania polskiego szkolnictwa miałam możność przyglądać się zbliska pracy nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich. Prócz nauczania obejmuje ona wiele stron życia dziecka: wkracza w organizowanie życia pozalekcyjnego młodzieży, wgląda w jej poczynania społeczne, samopomoc, kółka samokształcące, artystyczne i t. d., w jej zabawy i wogóle te wszystkie sprawy, które są z życiem szkoły związane i których celem jest ogarnąć całość wychowania; nie zajmuje

się ona, jak to było do niedawna, samą tylko stroną umysłową z pominięciem innych, jak sfery uczuć oraz kształcenia woli. Rozwijając wszechstronnie dziecko, dając mu czynnik głębszych zainteresowań, szkoła uzbraja je przeciwko tym życiowym wstrząsom, które nieoczekiwanie przyjść mogą...

To też, nie odłączając pracy nauczycielskiej od wychowawczej, żałujemy, że nauczycielstwo szkół państwowych, a w przytłaczającej większości i prywatnych, zmuszone jest obecnie pracować w warunkach, które spychają poniekąd rolę wychowawcy na pośledniejsze miejsce. Pozbawiony godzin wychowawczych, przytłoczony nawałem pracy, nauczyciel, czasem nie z własnej winy, widzi nie dziecko, ale ucznia, który musi opanować materjał. A wtedy już łatwiej mu jest, niestety, zapomnieć, że ma do czynienia z organizmem niedojrzałym, który na każdym szczeblu swego rozwoju z tych czy innych przyczyn, leżących przedewszystkiem w nim samym, może się chwilowo zatrzymać, może wykazać uchylenia, nawet się załamać. Te cechy nie rozrosną się jednak do groźnych rozmiarów, gdy zostaną w porę zauważone i należycie ocenione, co możliwe jest tam tylko, gdzie nie uczeń, ale dziecko jest przedmiotem szkoły.

Wnioski.

1. W większości wypadków samobójstw młodzieży szkolnej znajdujemy bardzo poważne przyczyny zewnętrzne, popychające dziecko do popełnienia samobójstwa. Brak ciepła rodzinnego, złe stosunki domowe, często równocześnie z tem złe warunki materjalne, złe postępy i t. d.

2. Niekiedy nie stwierdzamy poważnych przyczyn zewnętrznych, ostateczny powód również bywał nieraz błahy. W tych wypadkach, bardziej niż w innych, zmuszeni jesteśmy obwiniać przyczyny, wypływające z natury samego dziecka.

3. Prócz przyczyn natury wewnętrznej, wynikających przedewszystkiem z zaburzeń równowagi okresu dojrzewania i z okresów bezpośrednio z nim sąsiadujących, spotykamy i takie, które wypływają ze specjalnych rysów dziecka, jak np. wygórowana ambicja, przeczulenie, drażliwość, wzmożona po-

budliwość nerwowa, usposabiające do wybuchu, t. zw. afektu patologicznego; konstytucja schizotymiczna usposabia bardziej do samobójstwa.

4. W 18—20% wypadków stwierdziłam cechy, upoważniające do przypuszczenia, że samobójca nie był zdrowym psychicznie lub w chwili spełnienia samobójstwa nie rozporządzał pełnią władz psychicznych.

5. Wiek najczęściej spotykany u samobójców młodocianych, według ankiety, od 17 do 19 lat.

6. W dużym stopniu przyczynia się do szerzenia się samobójstw wadliwe wychowanie młodzieży.

7. W związku z poprzednim punktem walka z samobójstwami młodzieży szkolnej musi być oparta na racjonalnem wychowaniu, obejmującem, jako *conditio sine qua non*, kształcenie charakteru.

8. Dla osiągnięcia możliwie korzystnych wyników niezbędna jest współpraca domu ze szkołą.

PIŚMIENNICTWO:

1. Polskie:

J. Brudziński. Samobójstwo dzieci. Przegląd Pedagogiczny. 1903.

J. Chmielewski. Samobójstwo ze stanowiska psychopatologji i medycyny społecznej. Now. Lek. 1922.

M. Grzywo-Dąbrowska. Samobójstwa młodzieży. Warsz. Czas. Lek. 1926.

S. Kopczyński. Szkice higjeniczno-wychowawcze. 1910.

W. Sterling. O samobójstwie wśród dzieci i młodzieży szkolnej. 1908.

2. Obce:

Audiffrent. Du suicide. Arch. d'Anthrop. Crim. 1902.

Arnauld. Contribution à l'étude du suicide dans l'armée, Arch. d'Anthrop. Crim. 1893.

Adler, Freud i inni: Ueber d. Selbstmord insb. d. Schüler-Selbstmord, 1910.

Barbaux, Etudes med.-psycholog. sur le suicide chez les enfants, Paris, 1910.

Durkheim, Le suicide, 1930.

De Fleury, L'angoisse humaine, Paris.

Duprat, La criminalité dans l'adolescence, 1909.

Gaupp. Klinische Untersuchungen über Ursachen etc. des Selbstmordes, Vierteljahrschrift f. d. gerichtl. Med. 1907.

Lejbowicz, 1000 sowriemiennych samoubijstw, 1923.

Markuse, Handwörterbuch der Sexualwissenschaft, 1925.

Moreau, Du suicide chez les enfants, 1906.

Neter, Der Selbstmord im Kindesalter, 1910.
Proal, Education et suicide d'enfants, Arch. d'Anthrop. Crim. 1905.
Morselli, Der Selbstmord, 1881.
Placzek, Selbstmordverdacht u. Selbstmordverhütung, 1915.
Puusep, Selbstmord bei Schülern, 1926.
Pressler, Le suicide chez les enfants, 1931.
Redlich u. Lazar, Ueber kindliche Selbstmörder, 1912.
Szittya, Selbstmörder, 1925.
Serin, Le suicide d'enfants, 1927.
Weichbrodt, Der Selbstmord, 1923.
Baer, Der Selbstmord im kindlich, Lebensalter, 1901.
Halbwachs, Les causes du suicide, 1930.
Locard, Le crime et le suicide, 1931.
Wyczerpująca bibljografja, poświęcona zagadnieniu samobójstwa, w książce H. Rosta, Bibliographie des Selbstmordes, 1927.

Uwaga. Materjał za lata 1909—1918 pochodzi z Warszawskiego Koła Lekarzy Szkolnych, które przeprowadziło podobną ankietę, jak w późniejszych latach Ministerstwo W. R. i O. P.

Dr. Marja Grzywo-Dąbrowska.

Z PIŚMIENNICTWA

Burdette Ross Buckingham, dyr. Biura badań pedagogicznych i profesor w Uniwersytecie Stanu Ohio. Praca badawcza na terenie szkoły. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 16. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1931. Str. 379.

Szereg ostatnich lat w naszem szkolnictwie charakteryzuje wybitny rozpęd w kierunku metodycznym i zainteresowanie najnowszemi próbami pedagogicznemi. Wśród tych i ruch testowy zaczyna zwracać na siebie uwagę nauczycieli. Zagranicą, w szczególności na gruncie amerykańskim, badania testowe uczniów budziły w pewnym okresie niezwykły entuzjazm. Prowadzone przez uniwersytety, obejmowały rozległe tereny działania, gromadziły olbrzymie materjały i były uważane za „ostatni krzyk" postępu szkolnictwa. Sądząc z pewnych objawów najświeższej daty, ten zapał testowy ostyga. Zdaje się, że i szkolnictwo zagraniczne, głównie amerykańskie, zdąża już obecnie jakby do złotego środka rozumienia, czem jest test w pracy szkolnej, iż nie można traktować go jako decydującego czynnika w poznawaniu ucznia, ale że może on być pomocny w pracy badawczej na terenie szkoły.

Nie bez pożytku więc będzie przyswojenie polskiej literaturze pedagogicznej książki prof. Buckinghama p. t. „Praca badawcza na terenie szkoły". Przyswojenie tej pracy jest dziełem Zakładu Psychologji Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego, pozostającego pod kierunkiem prof. Stefana Baleya, i Bibljoteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją dr. Z. Ziembińskiego.

Cel książki wyjaśnia sam autor na wstępie. Po pierwsze: „ukazanie nauczycielowi pewnych zagadnień, któreby mógł zużytkować w swej pracy — zagadnień, które zostały rozwinięte nietylko przez opieranie się na rozważaniach teoretycznych, lecz głównie przez zastosowanie metod eksperymentalnych", po drugie: „wykazanie, że nauczyciel ma możność prowadzenia pracy badawczej, która, o ileby była należycie postawiona, nietylko wpłynęłaby na wydatny i szybki rozwój techniki nauczania, lecz odbiłaby się także na ożywieniu i uszlachetnieniu pracy danego nauczyciela". Pracę swą autor zawarł w dziesięciu rozdziałach. Wychodząc z założenia, że wychowanie i kształcenie jest procesem przystosowywania niedojrzałego

członka społeczeństwa do życia cywilizowanego, stwierdza, iż ten proces przedewszystkiem musi się odbywać w specjalnej instytucji, t. j. szkole, przez specjalną klasę ludzi prowadzony, t. j. przez nauczycieli. Dlatego też zajęcie nauczyciela polega na zbieraniu i zużytkowywaniu najodpowiedniejszego materjału dla kształcenia młodzieży. To jest punkt wyjścia do dalszych rozważań, tutaj też autor mówi o nauczaniu i uczeniu się, jako czynnościach odpowiadających sobie, o uczeniu się biernem i czynnem, o podstawowych warunkach uczenia się, ćwiczeniach, powtarzaniu i t. p. Bardzo mocno została podkreślana waga sprawy uczenia się, bo, jak autor powtarza za Rusk'iem, „w przyszłości będziemy mniej mówić o procesie nauczania, a więcej o procesie uczenia się i za drogowskaz przy obmyślaniu metod będziemy musieli brać sobie psychologję uczenia się, zamiast „stopni formalnych" i logicznego analizowania wiedzy". A jeśli tak, to przed nauczycielem w szkole staje wiele sposobności do prowadzenia badań choćby nad takiem zagadnieniem, jak się uczyć, zagadnieniem, którem wyłącznie doniedawna zajmowali się tylko psychologowie.

Rozdział drugi autor poświęcił omówieniu sprawy, co nowoczesny nauczyciel powinien wiedzieć o statystyce, aby w następnych trzech rozdziałach przedstawić zagadnienie udoskonalenia oceniania młodzieży zapomocą testów inteligencji i testów pedagogicznych, czyli testów wiadomości. W szczególności wybitny krok ku ulepszeniu badań testowych uczyniono, jak stwierdza autor, gdy zaczęto stosować obydwa wymienione rodzaje testów do tych samych dzieci, gdyż test inteligencji mówi, czego dziecko może się nauczyć, a test wiadomości, czego dziecko nauczyło się. A więc do wiedzy o umysłowości dziecka dodajemy tu wiedzę o wynikach. Zatem wiek inteligencji, badany zapomocą pierwszego testu, jest jakby wyrazem potencjalnego uzdolnienia, zaś okres wyników, badany zapomocą drugiego testu, możnaby uważać za stwierdzenie uzdolnienia dziecka w danej chwili. Słowem, pierwszy może być dla nas wskazówką, czego możemy spodziewać się po dziecku, jakie ono ma dane do uczenia się, a drugi mówi o tem, jakie są wyniki pracy, czego dziecko nauczyło się. Od zastosowania tych testów i zrozumienia konieczności szerszego badania dziecka w szkole do zrozumienia konieczności prowadzenia egzaminu nowym systemem łatwo już teraz było przejść. Zasadniczym rysem nowych egzaminów ma być ich objektywność, to znaczy, iżby każdy, znając odpowiedź poprawną, mógł ją ocenić, choćby nie był obecny na egzaminie, uniezależniając w ten sposób ocenę odpowiedzi ucznia od osobistego sądu egzaminującego nauczyciela. Jeden z pedagogów amerykańskich, mówiąc, że dzieci zawsze głosują za egzaminem nowego typu, wyraża się tak: „byłoby może przesadą powiedzieć, że dzieci wołają o nowy egzamin, ale w każdym razie mniej go... nienawidzą. Daje on sposobność do pewnej walki, przy której prawidła są sprawiedliwe".

Następny rozdział autor poświęcił sprawie grupowania i klasyfikowa-

nia uczniów. Wspomniawszy o tem, że w najwcześniejszym okresie szkolnictwa amerykańskiego nie było podziału dzieci na klasy, zaznaczył wartość wielkiej reformy podziału na klasy w połowie dziewiętnastego stulecia. I tu jednak wystąpiła cała trudność w doborze grup odpowiednio i jednolicie uzdolnionych, zczasem bowiem system klasowy stał się raczej systemem formalnym, administracyjnym, a nie żywym czynnikiem pedagogicznym. Tu więc musiały śpieszyć z pomocą prace badawcze nauczycieli, aby możliwie uzgodnić interes klasy i interes jednostki, to znaczy znaleźć wyjście z konieczności zharmonizowania masowego nauczania z potrzebami indywidualnemi uczniów. Zdaniem autora w gruncie rzeczy niema różnicy między nauczaniem zbiorowem a nauczaniem indywidualnem. Niema bowiem właściwie zbiorowego nauczania, jak niema zbiorowego uczenia się, nauczanie więc jest indywidualne. Chodzi tylko o to, aby to nauczanie indywidualne rozszerzyć na największą liczbę uczniów w klasie, nauczyciela zaś, który potrafi w jakiś sposób trafić do każdego ucznia w klasie, nazywa autor artystą, uważając, że największą sztuką w nauczaniu jest trafić do jednostki w grupie. Ale tu piętrzą się trudności nie ze względu na liczbę uczniów, lecz na różnorodność uzdolnień, i gdy dla tych różnorodnych uzdolnień nauczyciel musi szukać osobnych podniet. Sprawa zatem „ujednostajnienia" klasy pod względem zdolności jest zagadnieniem pierwszorzędnem, i tutaj bez pracy badawczej nie obejdzie się. Na pierwszy plan wysunie się sprawa błędów i niepowodzeń ucznia w szkole i dążenie do zapobiegania powstawaniu ich. Rozważanie tego umożliwi z jednej strony nauczycielowi użycie odpowiednich metod postępowania, z drugiej strony da sposobność do przeprowadzenia badań, mających niekiedy nawet nastawienie poznawania naukowego.

W dalszym ciągu autor zastanawia się nad tem, jak dotrzeć do jednostki, skoro prawdziwe nauczanie jest nauczaniem indywidualnem z tem, że nauczyciel musi jednocześnie zajmować się całą klasą. W tym rozdziale autor mówi o teście orjentacyjnym, kartach do wykresów indywidualnych, testach diagnostycznych, testach inwentaryzacyjnych, arkuszach z podwójną rejestracją, szczegółowszej diagnozie, metodzie analizy, ilustrując to szeregiem konkretnych przykładów i ćwiczeń.

Kończy książkę rozdział, zatytułowany: „Nauczyciel w roli badacza". Autor, nawiązując do poprzednich wywodów, jeszcze raz stara się podnieść znaczenie badań, prowadzonych przez nauczyciela, a to dla dobra sprawy kształcenia, dla dobra szkoły. Zdaniem jego, dopóty nie będziemy mieli szerszego ujęcia sprawy kształcenia, dopóki nauczycielstwo nie wystąpi w roli badacza. Psychologowie bowiem często teoretyzują, nie stykając się z całą gromadą młodzieży, a tylko z jednostkami w swojem laboratorjum. Autor powołuje się tutaj na Wincha, który przez dłuższy czas był rzecznikiem stosowania metod naukowych do badań nad zagadnieniami pedagogicznemi i tak powiedział: „Niejednokrotnie już wypowiadałem zdanie, że bez

współpracy nauczycieli nigdy nie będziemy mieli nauki o wychowaniu, w jakiemś poważniejszem znaczeniu... O ile nauczyciele będą stali na uboczu i nie będą współdziałali, to będą sami sobie mieli do zawdzięczenia, jeśli narzucane im będą metody, wynikające z rezultatów badań eksperymentalnych, których oni nie rozumieją, które, w gruncie rzeczy, nie dają się zastosować do ich pracy i w których oni nie brali żadnego udziału".

Czyż istotnie trzeba jeszcze większej zachęty, a jednocześnie czyż można przejść obojętnie obok tak postawionej przestrogi? Dość wymownie jest tu podkreślona konieczność prowadzenia badań na terenie szkoły i to właśnie przez nauczycieli. Chodzi wszak o to, aby nowe metody i kierunki, które mają udoskonalać nauczanie, nie wychodziły tylko z laboratorjum samego psychologa, ale także, a może równocześnie, z prac badawczych nauczycieli nad młodzieżą, i w ten sposób wzajemnie się uzupełniały. Gdy pracę badawczą sprowadzimy na grunt konkretny w szkole, nadając jej rozważnie charakter utylitarny: wnioskujący, zapobiegawczy i przewidujący, sprawa kształcenia nabierze niekiedy szerszego ujęcia.

I w tym kierunku dzieło prof. Buckinghama zapewne zapłodni niejeden umysł. *Dr. Kazimierz Zbierski.*

Schulaufbau, Berufsauslese, Berechtigunswesen. Bericht über eine Konferenz im Reichsministerium des Innern am 2. Juli 1930. 4°. Str. 14.

Krótka ta broszurka zawiera bardzo ciekawy materjał ze specjalnej konferencji, zwołanej 2 lipca 1930 r. w Berlinie przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Rzeszy Niemieckiej dla przedyskutowania zagadnienia ustroju szkolnictwa, wyboru zawodu i systemu uprawnień świadectw szkolnych. W konferencji brali udział przedstawiciele trzech ministerstw Rzeszy: Spraw Wewnętrznych, Pracy i Gospodarstwa, Urzędu Rzeszy dla Spraw Pośrednictwa Pracy, Komisarjatu Oszczędnościowego Rzeszy, Urzędu Statystycznego, Rzeszy, Sejmu Rzeszy, trzech ministerstw pruskich, bawarskiego rządu i Ministerstwa Oświaty, saskiego Ministerstwa Oświaty, oldenburskiego ministerstwa, Lubeki, a nadto szereg przedstawicieli najpoważniejszych niemieckich związków i organizacyj, reprezentujących życie gospodarcze Rzeszy, Niemieckiego Wydziału dla Spraw Szkolnictwa Technicznego, Centralnego Instytutu dla Spraw Wychowania i Nauczania i t. d. Wielka ta narada, odbyta pod przewodnictwem ówczesnego ministra spraw wewnętrznych Rzeszy, dra Wirtha, miała za zadanie rozważyć, jak możnaby usunąć dysproporcję między zapotrzebowaniem dopływu kandydatów do różnych zawodów, a niewspółmiernem do tego przepełnieniem pewnych typów szkół. Zagadnienie to wielokrotnie było już rozważane teoretycznie, zwłaszcza przez władze szkolne, tym razem jednak chodziło o „rozwiązanie praktyczne". Stąd rząd Rzeszy, uznając, że samo szkolnictwo nie może tego zagadnienia rozwiązać, powołał do współpracy szerokie sfery gospodarcze, „które co do zagadnie-

nia wyboru zawodu i rekrutacji zawodowej mają do powiedzenia decydujące słowo". Władze szkolne utworzyły „pojęcie pośredniej matury" (mittlere Reife) [1], pragnąc zapewnić równowartościowość kształcenia w szkole średniej i w innych typach szkół. Obecnie chodzi o to, czy sfery gospodarcze mogą tę równowartościowość uznać w swej praktyce. Do dyskusji przedłożono tezy, które zawierały zobrazowanie obecnego stanu sprawy oraz drogi naprawy, należące do kompetencyj władz szkolnych i znajdujące się poza ich kompetencjami.

Zobrazowanie stanu zagadnienia zawarto w trzech tezach. Stwierdzono mianowicie, że po wojnie, licząc na polepszenie warunków pracy zawodowej przez drogę kształcenia, uczęszcza do szkół średnich 130 do 140% liczby uczniów szkół średnich z przed wojny, do trzech najwyższych klas tych szkół (Oberstufe) 200%, do szkół wyższych około 160%. Natomiast stan stosunków zawodowych i rynku pracy wskazuje, że zapotrzebowanie życia gospodarczego w Niemczech na siły z takiem przygotowaniem bynajmniej nie wzrosło w takim samym stosunku. Ten napływ do szkół średnich i wyższych wynika ze szkodliwego przekonania o wyższości kształcenia szkolnego nad praktyką, przekonania podtrzymywanego przez tradycyjny system uprawnień. To też masy, dążące do awansu społecznego, kierują się, oczywiście, do kształcenia temi właśnie drogami, które dają dotąd przywileje, a nadmierną podaż sił z temiż kwalifikacjami usiłują przezwyciężyć, podnosząc poziom swego przygotowania dla poprawienia swych szans. Oczywiście, że nadmierna podaż wywołuje u pracodawców prywatnych i państwowych tendencje do podwyższania wymagań. Przepełnienie zaś szkół średnich sprawia, że bardzo duża ilość młodzieży nadmiernie i nadaremnie wytęża swoje siły a przy niepowodzeniu traci zaufanie w swe siły i załamuje się wewnętrznie, staje się proletarjatem półinteligentnym niezdolnym do niczego, nieprzydatnym w życiu gospodarczem. Oznacza ono również trwonienie kapitału i stratę czasu, który można było wykorzystać pożyteczniej.

Drogi naprawy, należące do kompetencji władz szkolnych, to przedewszystkiem zaostrzenie — czy jak później uchwalono — ulepszenie zasad wyboru uczniów przy przechodzeniu ze szkoły podstawowej (Grundschule) do średniej, a zwłaszcza przy przyjmowaniu do wyższego stopnia szkoły średniej (Oberstufe). Tym odrzuconym należy jednak dać odpowiednie do ich zdolności szkoły, t. j. rozbudować należycie szkołę ludową, wydziałową, zbudowaną na wzór pruskiej [2], i szkoły zawodowe. Aby zaś te szkoły zdobyły sobie zaufanie i uznanie ludności, muszą być uznane za dające

---

[1] Świadectwo ukończenia (po 4 latach szkoły podstawowej) 6 klas szkoły średniej ogólnokształcącej.

[2] 6 lat nauczania po czterech latach szkoły podstawowej.

dojrzałość do zawodu (Berufsreife), do średnich stanowisk. To właśnie uczyniły władze szkolne, tworząc świadectwo pośredniej matury.

Poza kompetencją samej szkoły leży rozwiązanie trzech kwestyj zasadniczych dla danego problemu. Trzeba mianowicie ustanowić „planową i ciągłą równoczesną obserwację rozwoju szkolnictwa z jednej strony, układu życia zawodowego i rynku pracy z drugiej strony". Sfery gospodarcze muszą w praktyce uznać wprowadzoną przez władze szkolne pośrednią maturę i zaakceptować pracę władz nad dostosowaniem szkoły ludowej, wydziałowej i zawodowej do potrzeb życia gospodarczego. I wreszcie ostatnie — trzeba zerwać z dotychczasową praktyką, aby podnosić wymagania dla potrzeb zawodu przez podwyższanie poziomu przygotowania szkolnego. Trzeba umożliwić „w obrębie zawodu" dalsze kształcenie się i podnoszenie wzwyż.

Referentka, dr. Bäumer dodała do tych też szereg ciekawych wyjaśnień. Tak np. interesujące są następujące porównawcze procentowe dane, dotyczące uczęszczania młodzieży do szkół różnych typów.

Rok	Szkoła powsz.	Szkoła wydz.	Szkoła średnia
1911	90,3	3,2	6,5
1926	85,9	3,4	10,7

W roku zaś 1925 statystyka zawodowa wykazała następujący przybliżony stosunek procentowy zatrudnienia sił według ich wykształcenia:

ze szkołą powsz.	wstęp. między 16 i 18 r. życia	z maturą	ze studjami wyższemi
73	16,5	4,2	2

Przykład obrazu złej drogi kształcenia młodzieży dają badania wykonane w Bremie, gdzie stwierdzono, że w szkole średniej po zakończeniu wieku obowiązku szkolnego pozostaje tylko 57,6% młodzieży, która weszła. Więc na 300.000 mieszkańców od 600 do 700 młodzieży nadaremnie chodziło do szkoły średniej i wychodziło przed jej ukończeniem, nie otrzymawszy żadnego całokształtu wiedzy. A przecież każdy uczeń kosztował samo miasto od 400 do 500 marek, nie licząc kosztów, które ponosili rodzice.

Mimo to ciśnie się młodzież do szkół średnich, częściowo istotnie dla wiedzy, bardziej dla awansu społecznego, najbardziej dla zapewnienia sobie wobec tak bardzo trudnych warunków życia współczesnego lepszych szans życiowych, bo istnieje, jak się wyraża dr. Bäumer, „eine Angstpsychose", „eine Berufsangst". Stąd dążenie do służby państwowej, dającej zabezpieczenie. W wyniku Prusy mają niemal cztery razy więcej maturzystów, niż przed wojną, szkoły wyższe są przepełnione. Przytem „jest publiczną tajemnicą, że stypendja i zapomogi na studja nabierają dziś pośrednio charakteru zapomóg dla bezroboczych".

Nadobitek w zawodach, do których wymaga się akademickiego przygotowania, jest — według niedostatecznie ścisłych, różnych a jednak zgod-

nych w tym względzie statystyk — nadprodukcja bodajże największa, najmniejsze szanse pozyskania pracy, największa stąd obawa zdeklasowania. I to jest socjologiczna przyczyna radykalizmu młodzieży akademickiej, groźnego dla państwa.

Przepełnienie zaś szkoły średniej pociąga za sobą szkodliwe wyjałowienie szkoły powszechnej z elementów zdolniejszych.

Do zaostrzenia omawianego problemu przyczynia się dotychczasowy system uprawnień. Są tu dwie ewentualności naprawy. Możnaby zupełnie odrzucić wszelkie zasadnicze normowanie warunków wstępu do zawodu i badać kandydatów indywidualnie, ale jest to niesłuszne i niewykonalne z wielu względów, choćby np. z powodu niemożliwości zorganizowania tak wielkiego aparatu badawczego. Druga możliwość — to uproszczenie i dostosowanie systemu uprawnień do potrzeb zawodowych. Tę drogę właśnie obrały władze szkolne Rzeszy, tworząc maturę pośrednią.

Wielkiem utrudnieniem przy pracy nad rozwiązaniem omawianego problemu jest brak odpowiedniej statystyki zapotrzebowania w różnych zawodach, brak systematycznych badań nad rozwojem szkolnictwa w związku z rozwojem rynku pracy.

Koreferent z ramienia sfer gospodarczych, dr. Hamm, godząc się na tezy, oświetlił sprawę z punktu widzenia życia gospodarczego. Zwrócił uwagę, że przy znanym spadku liczby urodzin istnieje uzasadniona obawa, aby wobec przepełnienia szkoły średniej nie zbrakło kandydatów do tych zawodów, do których potrzebne jest ukończenie szkoły powszechnej. Podwyższenie wymagań przy przyjmowaniu do zawodu jest w części konsekwencją systemu racjonalizacji pracy, bo pociąga to za sobą zwiększenie odpowiedzialności majstra, inżyniera, a zmniejszenie duchowej pracy robotnika. Ale ilość tych stanowisk odpowiedzialnych nie jest duża, a przytem trzeba zaznaczyć, że gra tu większą rolę uzdolnienie i praktyczne doświadczenie, niż wykształcenie teoretyczno-naukowe. Warunki życia są jednak tak bardzo ciężkie, że każdy chce przez wykształcenie zapewnić sobie przyszłość. Stąd powstaje ta dziwna pozornie sytuacja, że w takiem wyjątkowo ciężkiem położeniu gospodarczem Niemiec wzmaga się napływ do szkół średnich i wyższych, a w wyniku daje to, wbrew przewidywaniom, gorsze zapewnienie przyszłości. Podwyższanie wymagań co do wykształcenia szkolnego dla wstępujących do zawodu jest dla sfer gospodarczych pewnem zabezpieczeniem przed dopuszczaniem elementów całkiem nieodpowiednich, a przytem idzie to na rękę pracownikom danego zawodu, bo podnosi jego znaczenie społeczne i zmniejsza konkurencję. Normy wykształcenia szkolnego, potrzebne dla różnych zawodów, trudno określić, są one płynne, a przytem zawsze w życiu gospodarczem ważniejsze niż „uprawnienie" jest wypróbowanie i sprawdzenie przydatności. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że zawsze cenniejsze jest choćby niższe, ale zakończone wykształcenie szkolne, niż jakaś część wykształcenia średniego.

Podając trochę szczegółowych wymagań co do wykształcenia dla różnych zawodów, dr. Hamm podkreślił, iż obecna szkoła powszechna, pracująca zmienionemi metodami, daje mniejsze niż dawniej opanowanie zasobu wiedzy niezbędnego dla przyszłej pracy zawodowej. Natomiast szkoła wydziałowa jest dla zawodu lepszem przygotowaniem, niż 6 klas 9-letniej szkoły średniej. To też w przeciwieństwie do tez dr. Hamm żąda, aby przy ustalaniu pośredniej matury punktem wyjścia było nie 6 klas szkoły średniej, ale wykształcenie średnie, stanowiące całość zamkniętą, a więc „szkoła powszechna z odpowiedniem dokształcaniem i dalszem kształceniem, szkołą wydziałową i szkołą zawodową". Za równouprawnione z tem zasadniczem wykształceniem może być uznane ukończenie 6 klas szkoły średniej. Nie należy też zapominać o miejscu należnem w życiu gospodarczem obowiązkowej szkole dokształcającej zawodowej, a także o konieczności umożliwienia dalszego kształcenia się w zawodzie ludziom uzdolnionym, aby biurokratycznie nie zamykać drogi tym, którzy w swoim czasie nie skończyli szkoły odpowiedniej.

W dyskusji przyjęto z niewielkiemi zmianami tezy wysunięte przez referentkę dr. Bäumer. Rzucono przytem szereg ciekawych myśli. Przewodniczący Związku Niemieckich Inżynierów podkreślał, że obecne kształcenie jest zbyt długie. Młodzież wychodzi ze szkół akademickich, mając lat 28, 29, wie bardzo dużo i gruntownie, ale traci „świeżość swych produktywnych uzdolnień", traci zdolność do czynu praktycznego, mało ma w praktyce własnych pomysłów. Żądano, aby „pośrednia matura" zwała się ze względów psychologicznych tylko „maturą", by uniknąć przekonania o mniejszej jej wartości. Za wyśrubowanie nadmierne i zbędne wymagań przygotowania szkolnego w swoich urzędach czyniono odpowiedzialnemi przedewszystkiem władze poszczególnych państw Rzeszy i samej Rzeszy. Dopominano się, aby matura z powrotem stała się tylko uprawnieniem do studjów wyższych, dojrzałość do zawodu winna dawać tylko matura pośrednia.

Przedstawiciel Sejmu Rzeszy, ks. dr. Schreiber podkreślał konieczność szybkiego działania. Za najbardziej zasadniczą uważał jednak sprawę doprowadzenia do zmiany „psychologicznej podstawy oceny i wyboru zawodu". „Rozstrzygająca będzie taka reforma sposobu myślenia społecznego, aby praca ręczna i praca duchowa były uznawane za równowartościowe".

Występowano o przełamanie „imperjalizmu" szkoły średniej, o stworzenie ze szkoły powszechnej takiej drogi kształcenia, która dawałaby widoki postępu, o stworzenie matury zawodowej równorzędnej do matury szkoły średniej, o zerwanie z mówieniem, że szkoła średnia odrzuca niezdolnych, bo nie chodzi tu o „niezdolnych", ale o „inaczej zdolnych", wyrażano nadzieję, że do przełamania złych nawyków niedoceniania zawodów praktycznych walnie przyczyni się fakt, że dają one lepsze dochody, niż zawody teoretyczne.

W toku dyskusji złożona była imieniem ministra Wirtha deklaracja,

że rząd Rzeszy uzgadnia dopiero przepisy co do ujednostajnienia wymagań wykształcenia od urzędników Rzeszy. Minister Wirth opowiadał się za takiem ich określeniem, by zahamować „niezdrowy napływ do szkół średnich". Przedstawiciele sfer gospodarczych złożyli ze swojej strony wspólne oświadczenie, że „dla niższej i nieskomplikowanej średniej pracy urzędniczej wystarcza pełne wykształcenie szkoły powszechnej, dla nieco wyższej (gehobene) średniej pracy winna być wymagana w każdym razie nie więcej niż pośrednia matura bez rozróżniania typów szkół". Przyobiecali również rozpowszechnić w swym zakresie działania tezy i powziąć potrzebne środki, aby przekonać sfery gospodarcze o konieczności zredukowania wymagań przygotowania szkolnego do istotnych potrzeb życia gospodarczego.

Streściłam tak obszernie tę krótką broszurkę ze względu na jej wagę, a także ze względu na zastanawiającą identyczność zagadnień występujących u nas i w Niemczech. Dość przejrzeć uzasadnienie rządowe do projektu ustawy o ustroju szkolnictwa [1], aby stwierdzić, że są tam nawet niemal identyczne wyrażenia, np. jeśli chodzi o kwestje nadmiernego napływu do szkół średnich, „innych" uzdolnień, niedocenianiu zawodów nie „umysłowych" i t. d. Bo istotnie analogiczne sytuacje wprowadzają na nalogiczne drogi ludzi, którzy zupełnie nie znają wzajem swych prac. Broszura niemiecka zwraca bardzo silnie i słusznie uwagę na konieczność rewizji systemu uprawnień, jeśli się chce istotnie falę płynącą do szkół średnich skierować częściowo na właściwsze tory, pożyteczniejsze dla jednostek i państwa. Dlatego rozważenie myśli zawartych w tej broszurce przyda się bardzo każdemu, kto zastanawia się nad stanem szkolnictwa u nas i koniecznością jego zmiany, omawianą przecież u nas już od lat niemal osiemnastu. *M. Dzierzbicka.*

Dr. Eugen Löffler. Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1931. Str. 144.

Konstytucja Rzeszy Niemieckiej z 11 sierpnia 1919 r. ustanawia szereg zasad przewodnich dla rozwoju oświaty. Kształcenie młodzieży winno odbywać się w publicznych zakładach, w utrzymaniu których współdziałają: państwo, kraje i gminy. Całe szkolnictwo pozostaje pod nadzorem państwa. Dla wykonania obowiązku szkolnego służy zasadniczo szkoła ludowa ośmioletnia i nauka uzupełniająca do 18 roku życia. Szkolnictwo publiczne winno być organicznie zbudowane (Einheitsschule). Na podstawie wszystkim dostępnej szkoły zasadniczej (Grundschule) winno wznosić się szkolnictwo wyższego typu. Szkoła winna być tak udostępniona, aby o korzystaniu z niej decydowały wrodzone skłonności i zamiłowanie, a nie położenie socjalne i gospodarcze lub względy wyznaniowe. Oświata pozaszkolna winna być popierana przez Rzeszę, kraje i gminy.

---

[1] Druk Sejm. nr. 451 z r. b.

Bliższem określeniem tych postanowień konstytucyjnych zajęła się konferencja szkolna Rzeszy (1920 r.), której wytyczne posłużyły później do praktycznego ujęcia organizowania szkolnictwa.

I. Szkoła ludowa.

1. Organizacja. Ustawa zasadnicza (Grundschulgesetz) z 28 kwietnia 1920 r. jest punktem wyjścia tej akcji organizacyjnej. Stanowi ona: a) szkoła ludowa opiera się na czteroletniej szkole zasadniczej, na której wznosi się szkolnictwo wyższego typu; b) istniejące publiczne szkoły początkowe i klasy przygotowawcze znosi się; c) prywatne nauczanie pojedyńczych dzieci i zbiorowe może mieć miejsce tylko w wyjątkowych wypadkach. Ustawa ta była zmieniona 18 kwietnia 1925 r. i 26 lutego 1927 r. Cel i zakres nauczania szkoły zasadniczej określają bliżej wskazówki wydane przez Rzeszę 28 kwietnia 1923 r. Z treści ich wynika, że Grundschule nie jest specjalnym rodzajem szkoły, lecz tylko częścią szkoły ludowej i obejmuje jej cztery najniższe roczniki, które są równocześnie oparciem dla dalszych stopni wyższego typu szkół. Nauka w tych czterech rocznikach ma własny cel i zakres, umożliwiający wszechstronny rozwój sił dziecka w obrębie szkolnej społeczności. Postanowienia w Prusach z 12 marca 1924 r. regulują przejście uczniów z Grundschule wyżej. Przejście to odbywa się zasadniczo na podstawie egzaminu odbytego przed komisją, złożoną z nauczycieli szkoły zasadniczej oraz tej szkoły, do której uczeń zamierza uczęszczać. Egzamin nie jest publiczny. Metody egzaminowania są rozmaite.

2. Obowiązek szkolny. Jest on jednolity na terenie całej Rzeszy. Czyni mu się zadość przez uczęszczanie do publicznej szkoły ludowej. We wszystkich krajach są odmienne postanowienia, dotyczące szczegółów wykonywania obowiązku szkolnego. Niektóre z nich mają jeszcze przedwojenne przepisy, które jednak uzupełniono i dostosowano do nowych zadań, inne uregulowały tę sprawę zupełnie nowemi postanowieniami. Obowiązek szkolny rozpoczyna się z nastaniem 7 roku życia. Dzieci młodsze, odpowiednio rozwinięte fizycznie i duchowo, mogą być wcześniej przyjęte. Obowiązek szkolny trwa 8 lat; w Bawarji 7 lat.

3. Podział szkół. Typem najwyżej zorganizowanej szkoły jest szkoła o 7 albo 8 stopniach, licząca 7 albo 8 nauczycieli. Z liczby jednak 52.500 szkół ludowych w Niemczech jest szkół tego typu tylko 6.800 i przeważają one w miastach. Prawie $^1/_3$ wszystkich szkół — to jednoklasówki o jednej sile nauczycielskiej. Dla uczniów początkujących, małorozwiniętych są w niektórych miastach ogródki dziecięce (Schulkindergarten). Są one przyłączone do szkoły ludowej, uniezależnione co do celu i zakresu pracy. Dla uczniów niemogących nadążyć za tokiem nauki, zwłaszcza dla mniej uzdolnionych i niemogących uzyskać promocji, są tworzone klasy końcowe (Abschlussklassen), w których uczy się rzeczy życiowo niezbędnych. System daltoński wprowadza podział uczniów na cztery klasy równoległe, co umożliwia skierowanie odpowiednio uzdolnionego do odpowiedniej

klasy. Popieraniu uzdolnionych służą też rozmaicie zorganizowane klasy w obrębie wyższych oddziałów szkoły ludowej.

4. Wewnętrzne cechy szkoły ludowej.

1) Co się tyczy programów i metod nauczania, to poszczególne kraje mają w tym względzie dużo samodzielności. Charakteryzują je zasady koncentracji, poglądowości, metody pracy twórczej i t. p. Nowe metody spotkały się z ostrą krytyką w przyjęciu. Należy tu nadmienić, że już art. 148 konstytucji Rzeszy zawiera pewne postanowienia o charakterze programowym.

2) Odnośnie do stosunków wyznaniowych należy wśród szkół odróżnić dwie grupy: a) kraje o silnie zabarwionej ludności pod względem wyznaniowym, t. zn. te, wśród których więcej niż ¼ ogólnej liczby uczęszczających do szkoły nie należy do wyznania większości (Prusy, Bawarja, Oldenburg, Wirtembergja, Baden i Hesja); b) wszystkie inne kraje należą do drugiej grupy. Mają one przeważającą ludność ewangelicką o małym stosunkowo procencie innego wyznania.

3) Szkoły mniejszości narodowych. W Prusach wydano 31 grudnia 1928 r. postanowienia, dotyczące uregulowania szkolnictwa polskiej i duńskiej mniejszości narodowej. Na obszarze Górnego Śląska obowiązuje konwencja genewska z 15 maja 1922 r., która ma dawać obywatelowi pełną wolność bez względu na język, religję i rasę. Mniejszość może budować własnym kosztem szkoły prywatne. Szkoły prywatne mogą być zamienione na publiczne, skoro tego zażąda 40 rodziców (opiekunów), posyłających dzieci do szkoły. W Saksonji ustawa przejściowa zawiera postanowienia, dotyczące mniejszości wendyckiej: dzieci te winny otrzymywać naukę przedmiotów na wszystkich stopniach w języku niemieckim i wendyckim.

II. Mittelschule.

Szkoły te nie mają odpowiednika w Polsce. Zakłady te mają kształcić praktycznie, rozwijając jednocześnie wszechstronnie duchowo. Istotę tych szkół trudno zdefinjować, gdyż granica kształcenia przesuwa się raz w stronę szkoły ludowej, to znów średniej. Często opierają się one na programie niższych klas szkoły średniej. Siły nauczycielskie przeważają z pośród byłych nauczycieli szkół elementarnych. Zazwyczaj są to samodzielne, w sobie zamknięte zakłady; czasami są one złączone pod względem organizacyjnym ze szkołą ludową (Volksschule). W Prusach można je podzielić na dwie grupy: a) pełny typ Mittelschule, opierający się na szkole zasadniczej plus kurs sześcioletni; b) t. zw. Rektoratsschulen (wyższe szkoły dla chłopców, dziewcząt, wyższe szkoły miejskie, rektorskie, realne, łacińskie i t. p.), w których nauka trwa lat 5. Rozwijają się one szczególnie w Prusach Wschodnich. Programy tych szkół są elastyczne i pozwalają na łączenie wykształcenia zawodowego z ogólnem, odpowiadają więc dobrze danym warunkom lokalnym. Uprawnienia, jakie dają świadectwa z ukończenia tych szkół, są stosunkowo nieduże.

III. Szkoły średnie.

1) Po czterech latach szkoły zasadniczej obowiązuje 9-letnia nauka w szkole średniej, albo po siedmiu latach szkoły ludowej przez sześć lat (Aufbauschule). Możliwe są także wcześniejsze przejścia zdolnych dzieci ze szkoły ludowej, albo Mittelschule, do odpowiedniej klasy szkoły średniej. Męskie szkoły średnie przedstawiają się jako: a) pełny typ 8-letni (Gymnasium, Oberrealschule, Realgymnasium) lub b) niezupełny 6-letni (w formach Realschulen, Progymnasien, Realprogymnasien, Reformrealprogymnasien), względnie 4 lub 5-letni typ (bardziej powszechny w Wirtembergji).

2) Aufbauschulen rozpowszechniają się coraz bardziej po r. 1922 na terenie miasteczek. Celem ich jest umożliwienie młodzieży wsi i miasteczek dalszego kształcenia się, a przeto pozyskanie dla kultury współczesnej nowych sił, bardziej tęgich i ożywczych, aniżeli dać to może zmechanizowana kultura miast. W formie Aufbauschulen istnieją przeważnie dwa typy szkół: Deutsche Oberschule, Oberrealschule; w Baden i Turyngji są też niekompletne typy Aufbauschulen. Warunkiem przyjęcia do Aufbauschule jest ukończenie 7 klas szkoły ludowej. Nauka trwa lat 6 w pełnym typie. Rysem charakterystycznym D. Oberschule jest zaznajamianie z kulturą niemiecką i wychowanie w jej duchu. Po ukończeniu szkoły średniej albo Aufbauschule uzyskuje się wstęp do szkół wyższych.

3) Żeńskie szkoły średnie. Przeważna część uczenic uczęszcza do 6-letniego liceum. Wstęp do szkół wyższych daje dodatkowe ukończenie 3-letniego t. zw. Oberlyzeum. Po ukończeniu 3-letniego liceum można uczęszczać do 6-letnich t. zw. Studienanstalten (o kierunku realno-gimnazjalnym lub gimnazjalnym). Osobny typ stanowią Frauenschulen (od 1 roku do 3 lat), służące nauce gospodarstwa domowego, pielęgnowania dzieci i t. p.

4) Szkoły średnie dla dorosłych są trzyletnie, dla osób między 18 a 25 rokiem życia płci męskiej i żeńskiej, które ukończyły pełną szkołę ludową. Nową formą są t. zw. Abendgymnasien dla tych, którzy zajęci są w dzień pracą zarobkową. Nauka trwa przez 5 dni w tygodniu od g. 7 do 10 wieczorem. Rezultaty są zadowalające.

IV. Szkoły dokształcające i zawodowe.

1) Szkoły dokształcające.

Istnieje obowiązek dla młodzieży pracującej zawodowo uczęszczania do szkoły dokształcającej pod rygorem zastosowania środków przymusowych. Obowiązek ten normuje częściowo ustawa przemysłowa dla całej Rzeszy, częściowo zaś poszczególne ustawodawstwa krajowe. W Prusach trwa on dla osób płci męskiej i żeńskiej do 18 roku życia i obejmuje co najmniej 6 godzin tygodniowo; liczba godzin dla niektórych szkół, np. kupieckich, rolniczych jest podwyższona. W niektórych krajach obowiązek dokształcania zawodowego obejmuje zarówno młodzież męską jak i żeńską; w innych tylko pewną jej część, np. pracujących w przemyśle i kupiectwie,

lub tylko płci męskiej i t. p. Nie wszędzie istnieją przepisy prawne, zobowiązujące gminy do poncszenia ciężarów na rzecz tych szkół, co wpływa hamująco na ich rozwój.

Typy szkół dokształcających, podobnie jak i zakres nauczania, są na terenie Rzeszy bardzo rozmaite.

2) Szkoły zawodowe:

a) szkoły kupieckie występują jako Handelsrealschulen, Handelsschulen, Höhere Handelsschulen. Warunkiem przyjęcia do Höhere Handelsschule jest ukończenie 6 klas szkoły średniej (Obersekunda); czwartą grupę stanowią t. zw. Wirtschaftsoberschulen (3-letnie);

b) szkoły techniczne i przemysłowe. Celem ich jest wykształcenie swych uczni na pracowników zdolnych do pewnego rodzaju pracy w danym zawodzie. Należą tu szkoły budowy maszyn, przemysłu metalowego, budowlane, przemysłu artystycznego i przemysłowe;

c) szkoły rolnicze rozwijają się coraz bardziej: istnieją jako Landwirtschaftsschulen (przez okres dwóch zim dają zasadnicze wiadomości potrzebne rolnikowi), Ackerbauschulen, niższe szkoły rolnicze i wyższe o poziomie średniej oraz liczne specjalne szkoły, jak uprawy wina, ogrodnictwa, sadownictwa i t. p.;

d) szkoły zawodowe dla kobiet. Szkoły powyżej wzmiankowane są dostępne dla kobiet, istnieją jednak też specjalne szkoły zawodowe: gospodarstwa domowego, wiejskiego, pielęgniarstwa i t. p.;

e) nadto istnieją jeszcze inne szkoły zawodowe: sztygarów, maszynistów i inżynierów okrętowych, marynarzy, gospodarstwa społecznego i administracji.

V. Szkoły wyższe i oświata pozaszkolna.

1. Warunkiem przyjęcia do szkoły wyższej jest uzyskanie świadectwa dojrzałości. Wyższe szkoły techniczne żądają nadto wykazania się praktyką półroczną albo roczną, odbytą przed rozpoczęciem nauki. Wyższe szkoły handlowe i rolnicze przyjmują też, jako zwyczajnych słuchaczy, tych, którzy ukończyli t. zw. Obersekunda.

W Rzeszy Niemieckiej istnieją: 23 uniwersytety (12 w Prusach, 3 w Bawarji, 2 w Baden, po jednym w Saksonji, Wirtembergji, Turyngji, Hesji, Hamburgu i Mecklenburg-Schwerin), 10 wyższych szkół technicznych (4 w Prusach, po jednej w Bawarji, Saksonji, Wirtembergji, Baden, Hesji i Brunświku), 5 wyższych szkół handlowych, 4 wyższe szkoły rolnicze, 2 wyższe szkoły weterynaryjne, 2 wyższe szkoły leśne i 2 akademje górnicze. Do tego należy zaliczyć akademje filozoficzno-teologiczne (12) oraz akademję medycyny w Düsseldorf. Do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych służą akademje i instytuty pedagogiczne, wykazujące dążność do przemienienia się w wyższe szkoły zawodowe. Liczba ogólna immatrykulowanych studentów w szkołach wyższych wynosiła w letniem półroczu 1930 r. około 132.000, w tem 19.400 kobiet. Nadto istnieją 2 wyższe szkoły

wychowania fizycznego oraz cały szereg szkół muzycznych i sztuki. W tych ostatnich nie jest wymagane świadectwo dojrzałości; uczniowie winni jednak wykazać się odpowiedniem uzdolnieniem i wykształceniem.

Uniwersytety dzielą się na fakultety. Na wszystkich uniwersytetach spotykamy fakultet filozoficzny, prawniczy i medycyny, brak zaś na niektórych fakultetów ewangelicko-teologicznych i katolicko-teologicznych. Wyższe szkoły techniczne dzielą się na oddziały wedle przedmiotów, np. chemji, budowy maszyn, architektury i t. p. Szkoły wyższe są utrzymywane przez państwo, które mianuje też profesorów i urzędników. Pozatem mają one daleko idący samorząd, skrępowany jednak nadzorem państwowym, który sprawuje bądź kurator (Prusy), bądź bezpośrednio t. zw. Hochschulwervaltung. Do samorządu należą: sprawy wyboru profesorów, habilitacje, udzielanie stopni akademickich. Rektor i senat tworzą władzę kierującą szkołą wyższą. Samorząd szkół wyższych pozostaje w związku z art. 142 konstytucji Rzeszy.

2. Nauczanie i egzaminy. Semestr zimowy rozpoczyna się w połowie października i trwa do początku marca; semestr letni trwa od połowy kwietnia do końca lipca. Charakterystyczne jest, że w nowszych czasach punkt ciężkości w naukowym systemie wychowawczym przenosi się z wykładów do seminarjów, laboratorjów etc. Czas studjów jest rozmaity; najkrótszy (w akademjach pedagogicznych kształcących nauczycieli ludowych) wynosi 4 półrocza, najdłuższy na medycynie (11 półroczy); w większości wypadków 8 półroczy. Obecnie pojawia się tendencja przedłużenia studjów.

Oświata pozaszkolna.

Oświata pozaszkolna nie pozostaje pod nadzorem państwa, ani też ono nią nie kieruje. Akcję tę podejmują głównie różnego rodzaju prywatne związki przy ideowem i materjalnem poparciu przez państwo. Ważniejsze związki, których działalność obejmuje całą Rzeszę, są: Deutsch-Evangelischer Volksbildungsausschuss, Zentral-Bildungsausschuss der Katholischen Verbände Deutschlands, Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit i jako neutralna organizacja Gesellschaft für Volksbildung. Nadto istnieje cały szereg rozlicznych innych organizacyj. Środkami do osiągnięcia celów akcji kulturalno-oświatowej są: wydawnictwa ludowe, wyższe szkoły ludowe, wykłady, kursy wieczorowe, domy ludowe; w niektórych wielkich miastach są miejskie Volkshochschulheime, w których grupy młodych robotników razem mieszkają, w dzień pracują, a wieczorem uczą się wspólnie. Współdziałanie Rzeszy i krajów przy popieraniu oświaty pozaszkolnej, zagwarantowane art. 148 ust. 4 konstytucji Rzeszy, jest w praktyce odmiennie wykonywane w formie i w treści na terenie poszczególnych krajów.

Książka dr. E. Löfflera ujmuje w sposób przejrzysty wszystkie najważniejsze dane, dotyczące szkolnictwa w Niemczech, i dlatego zasługuje na dokładne zaznajomienie się z nią. *Dr. Stefan Białas.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Nauczanie domowe i szkolne według programu i metod szkoły korespondencyjnej Charlotty Mason.

W „The Parents' Review" (Przegląd rodzicielski), miesięczniku wydawanym w Londynie [1], w całym szeregu artykułów (rocznik 1930, 1931) poruszana jest kwestja przygotowywania w domu dzieci przed oddaniem ich do szkoły. W Anglji dużo dzieci pobiera naukę w domu, są dziewczęta, które kształcą się w domu do 17-go, 18-go roku życia. Niemniej aktualna jest ta sprawa u nas. Kwestja wyboru odpowiedniego nauczyciela przedstawia poważne zagadnienie dla myślących i sumiennych rodziców. Komu powierzyć dziecko, by rezultaty pracy były jak najkorzystniejsze? Rodzice zwracają się do biura, rozpytują znajomych lub biorą do ręki gazetę, gdzie całe szpalty zapełnione są ofertami „rutynowanych" nauczycieli, chcących wyjechać na kondycję. Taki nauczyciel, czy nauczycielka wywiązuje się z zadania z wynikiem mniej lub więcej dodatnim, zależnie od swego przygotowania, sumienności tudzież zdolności pedagogicznych. Często nauka ta polega na tem, że ktoś, kto się jej podejmuje, odświeża przy pomocy posiadanych przez ucznia podręczników skąpe wiadomości z danego kursu nauki i wymaga od dziecka nauczenia się ich w taki sam suchy, podręcznikowy sposób.

Gdy chodzi o małe dzieci, często uczeniem ich zajmuje się matka, czy ktoś z domu w tem mniemaniu, że przecież to nie filozofja uczyć takie małe dziecko, które prawie nic jeszcze nie umie, a zapominając o tem, że właśnie ten początek jest najważniejszy i najtrudniejszy. Wtedy to właśnie należy umieć rozwijać u dziecka nawyki obserwacji i uwagi, ten ostatni doprowadzi do nawyku koncentracji przy pracy. Przy najlepszych staraniach matki, czy nauczyciela i często pomimo ich wysiłków i sumiennej pracy kwestja takiego domowego nauczania przedstawia trudności i nie daje takich rezultatów, jakieby przynieść mogła i jakie osiągają rodzice i nauczyciele, pracujący według programu szkoły korespondencyjnej Parents' Union School (Szkoła Związku Rodziców), założonej przez Charlottę Mason.

Dzięki inicjatywie p. Mason powstał w 1888 r. Parents' National Educational Union (Narodowy Związek Wychowawczy Rodziców), który ma na celu współpracę rodziców i nauczycieli. Mogą należeć doń wszyscy, którzy interesują się sprawami wychowania. Praca tego Związku pozwoliła rodzicom zająć miejsce w świecie wychowawczym. Związek W. R. rozszerza się coraz bardziej, obecnie jest to stowarzyszenie o licznym składzie, posiada-

---

[1] The Parents' Review. Founder and Editor 1890—1923: C. M. Mason Editor: Elsie Kitching. London. Parents' National Educational Union, 26, Victoria Street, S. W. 1.

jące szereg oddziałów prowincjonalnych oraz oddziały we wszystkich kolonjach angielskich. W r. 1930/31 liczba członków wynosiła ogółem 4.229. Pochodzi od niego dużo idej i pomysłów, które zmieniły wychowawczy punkt widzenia w ciągu ostatnich czterech dziesiątków lat.

W Belgji Paul de Vuyst, dyrektor w Institut International de Pédagogie w Brukseli, oraz pedagog belgijski Proost i inni zapoczątkowali około 30 lat temu Belgian League — Belgijską Ligę Rodziców według zasad podobnych do Związku Wychowawczego Rodziców w Anglji.

Charlotte Mason, autorka prac pedagogicznych [1], które cieszą się dużą poczytnością i które wyprzedziły pod wielu względami najnowsze dzieła z zakresu psychologji wychowawczej, była nauczycielką w szkole elementarnej i średniej i uczyła w zakładzie kształcenia nauczycieli. Posiadała doświadczenie i praktykę pedagogiczną i ta właśnie praktyka szkolna, a nie rozważania teoretyczne, stanowiła jej punkt wyjścia. W czasie tej długiej praktyki nauczycielskiej uderzyła ją potrzeba zapewnienia ulepszonego nauczania dzieciom inteligencji, chciała dopomóc rodzicom tych dzieci, które uczą się w domu, do mądrego ich kształcenia i wychowywania. Gromadzi więc grupę młodzieży, którą przygotowuje i zaprawia do prowadzenia prywatnego nauczania w domach i wysyła ją do rodzin, potrzebujących nauczycieli domowych. Powodzenie przeszło oczekiwania, trzeba było stworzyć całą organizację i w ten sposób w 1891 r. powstała Parents' Union School, szkoła korespondencyjna, mająca na celu danie dzieciom uczącym się w domu wykształcenia opartego na jednakowym programie nauki. Jest to organizacja jedyna w swoim rodzaju. Jakie są zasady tej organizacji? Charlotte Mason podzieliła kurs nauki każdego roku na trzy okresy i na każdy z nich wybrała określony program nauki. Do rodziców, pragnących przyłączyć się do Szkoły Związku Rodziców i kształcić dzieci według jej programów, rozsyłane są „pytania wstępne", które mają na celu ustalenie rozwoju fizycznego i umysłowego oraz stopnia zaawansowania dziecka. Według odpowiedzi na te pytania klasyfikuje się dzieci i rozsyła szczegółowy program pracy na klasę, w której można dane dziecko umieścić. Program obejmuje kurs pracy ze wszystkich przedmiotów dla młodzieży od 6 do 18 lat. Program ten charakteryzuje się liberalnemi poglądami na nauczanie, dużą rolę odgrywa dobra literatura. Położony jest nacisk na prowadzenie dzienników przyrodniczych przez dzieci. Podręczniki są wyelimi-

---

[1] Home Education (Przekł. polski: Wychowanie domowe, E. Wende, Warszawa, 1908).

School Education.

Parents and Children.

An Essay Towards a Philosophy of Education. Nowe wydanie. Dent, London, 1931.

nowane, ich miejsce zajmują książki autorów, posiadających głęboką znajomość danego przedmiotu i literacki styl. Wraz z programem rozsyłane są: rozkład godzin lekcyjnych, wskazówki i objaśnienia dla uczących. Ułatwia to niezmiernie pracę.

Programy rozsyłane są trzy razy do roku na początku każdego okresu, przy końcu zaś każdego z nich rozsyłane są arkusze egzaminacyjne przez specjalną Board of Examiners — Radę Egzaminatorów, ludzi z wyższem wykształceniem i doświadczonych pedagogów, wchodzącą w skład Szkoły Związku Rodziców; dzieci rozwiązują podane w nich zadania i arkusze egzaminacyjne odsyłane są zpowrotem. Egzaminy te stanowią zakończenie pracy danego okresu i dają wspólną normę, według której można sądzić o pracy tych wszystkich dzieci, uczących się w odrębnych prywatnych domach. Nie jest to sprawdzanie wiadomości, egzaminy prowadzone są w ten sposób, by posiadały wartość kształcącą, by przedstawiały korzyść dla dziecka i dla nauczyciela.

Jak już powiedziałam, bardzo ważną rolę odgrywa dobór odpowiednich książek. Zainteresowanie może obudzić dobra książka, a nie suchy podręcznik, tak ułożony, by wpompować w ucznia jak największą ilość wiadomości. Powodzenie systemu w dużej mierze zależy od mądrego doboru książek. Gdy chodzi o samą metodę pracy, to kładzie ona nacisk na trzy zasadnicze elementy[1]: p r z y s w a j a n i e, o d r z u c a n i e przez dziecko faktów niedostępnych dla niego, do których nie jest przygotowane, i o d t w a r z a n i e. Przy wszystkich przedmiotach dziecko czyta raz jeden, potem opowiada (odtwarzanie). Ch. Mason specjalnie podkreśla to jednorazowe czytanie i zaznacza, że osiąga się przez nie doskonałe rezultaty pod względem wyrobienia stylu i płynności wysłowienia. Wiedza musi być zasymilowana, uczeń musi mieć możność wyrażenia swej osobowości, a reprodukcja powinna być oryginalna. Do tego potrzebna jest koncentracja, a tę otrzymuje się, gdy dziecko wie, że po j e d n o r a z o w e m przeczytaniu ma opowiedzieć treść. Jest to wielka umiejętność, którą niewielu dorosłych posiada. Na takiem opowiedzeniu kończy się przygotowanie danej rzeczy, chyba że wymaga ona objaśnienia, czy pytań. Objaśnienia powinny mieć miejsce przed czytaniem, poprawki zaś, możliwie jak najmniej liczne — po opowiedzeniu. Gdy nauczyciel opowiada lekcję, zadaje pytania, mówi — praca i wysiłek myślowy przypada wtedy na nauczyciela, uczy się nauczyciel, a nie uczeń. Dziecko powinno nabywać wiedzę bez interwencji innej osobowości, bezpośrednio od autora.

Dużo matek, znajdując w tym programie, szczegółowych instrukcjach i rozkładzie zajęć, jakie daje Parents' Union School, znaczne ułatwienie zorganizowania nauki, przystępuje do nauczania własnych dzieci i otrzymuje jak najbardziej zadowalające wyniki. Podam w streszczeniu to, co

---

[1] An Essay Towards a Philosophy of Education.

pisze jedna z matek, która, mieszkając na wsi, gdzie nie było blisko żadnej szkoły, a nie mogąc pozwolić sobie na wzięcie nauczycielki do domu, znalazła się w dużym kłopocie, gdy dzieci jej doszły do wieku, w którym trzeba było prowadzić z niemi regularną naukę. Ktoś ze znajomych poradził jej zwrócić się do Parents' Union School, co też niezwłocznie uczyniła i, otrzymawszy programy, z lękiem pewnym przystąpiła do uczenia dzieci. Były one w wieku 10½, 9 i 6 lat, uczyła je przez cztery lata (aż do czasu, gdy dwie starsze dziewczynki oddane zostały do szkoły). Zasadnicza rzecz, to ścisłe przestrzeganie rozkładu zajęć na każdy dzień. Rozkład dnia przedstawia się, jak następuje:

Godz. 9—12, a ze starszemi dziećmi 9—12^{45} — zajęcia lekcyjne. Popołudnie — roboty ręczne, czytanie, muzyka, dzienniki przyrodnicze i rysunki. Wieczorem jeszcze trochę czytania. Każde dziecko ma swoją bibljoteczkę. W każdą środę popołudniu wycieczki przyrodnicze, w soboty dłuższe wycieczki ze specjalnym celem: zwiedzanie muzeum, czy budynku historycznego w związku z przerabianemi tematami. Powinno się przerabiać całą wskazaną w programach pracę, wszystkie przedmioty, nic nie szkodzi, że dany przedmiot może być temu, kto uczy, równie prawie nieznany, jak i dziecku. Powinni oni pracować razem, jak koledzy, nie należy przybierać postawy pedagoga.

Metoda ta, chociaż niekonwencjonalna, działała dobrze, obie strony były zainteresowane. Matka ta mówi, że w gimnazjum stała bardzo słabo z matematyki i nie cierpiała jej. Wraz z dziećmi zabrała się z całem zainteresowaniem do matematyki i chociaż dzieci jej nie mają specjalnych zdolności matematycznych, lubią jednak ten przedmiot.

Dzieci przyzwyczajały się do samodzielnego wyszukiwania rzeczy potrzebnych im i wreszcie zwracały się do matki raczej po opinję, niż po wiadomości rzeczowe, gdyż przyzwyczaiły się czerpać je ze słowników, atlasów i książek pomocniczych.

Matka jest w bliskim kontakcie z dziećmi. Nawiązuje się węzeł intelektualny, który zczasem wzmacnia się coraz bardziej. Nie należy jednak skłaniać dziecka do własnych teoryj i poglądów, możliwie dużo objektywnego spojrzenia na rzeczy. Niech indywidualność dziecka ma możność nieskrępowanego rozwoju.

Metody są oparte na zasadach tak szeroko pomyślanych, że jednakowo mogą z nich korzystać dzieci nauczane indywidualnie i dzieci w klasach.

Przez kilka pierwszych lat praca Szkoły Związku Rodziców obejmowała tylko dzieci ludzi zamożnych i ograniczała się do lekcyj w domach prywatnych, potem kilka rodzin łączyło się i tworzyło małą klasę, a z biegiem czasu pracę tę podjęły prywatne szkoły średnie i wreszcie w 1914 r. pierwsza publiczna szkoła powszechna rozpoczyna naukę według programu Ch. Mason. Obecnie szkoły, stosujące program Szkoły Związku Rodziców, uznane są przez Board of Education. Jest w Anglji około 250 średnich

prywatnych szkół i około 420 publicznych szkół elementarnych, prowadzonych według metod Ch. Mason. Ostatnia próba — to publiczna szkoła dla dziewcząt od 12 roku życia do wieku uniwersyteckiego w Overstone Park koło Northampton, liczyła ona w 1929 r. 14 uczenic, w 1931 r. — 82 uczenice.

Tak więc praca zapoczątkowana przez Ch. Mason kontynuowana jest po jej śmierci (1923 r.) i rozwija się coraz dalej. Ponieważ zapotrzebowanie na nauczycieli przygotowanych do prowadzenia nauki w myśl programu Parents' Union School wzrastało coraz bardziej, powstał w Ambleside the House of Education — wyższy zakład kształcenia nauczycieli na nauczycieli prywatnych i szkolnych dla klas i szkół, pracujących według metod Ch. Mason. Zapotrzebowanie wciąż jeszcze przerasta liczbę absolwentek tej szkoły i coraz więcej rodziców i szkół zwraca się o nauczycielki z House of Education.

Jak wygląda nauka w szkołach prowadzonych według programu Parents' Union School i czy daje ona młodzieży możność uzyskania „uznanego" świadectwa przy końcu szkolnej karjery? Dziewczęta w szkołach Związku Rodziców po ukończeniu dwuletniej Form (klasy) V (15—17 lat) mogą składać uznany egzamin państwowy z ukończenia szkoły średniej według programu na Form V, lub po ukończeniu Form V szkoły na żądanie prowadzą z niemi specjalną naukę, potrzebną do egzaminu wstępnego na uniwersytet, albo też pozostają one w szkole jeszcze rok, by w Form VI przerobić obszerną lekturę. Z Form VI mogą wstąpić do House of Education, jeżeli pragną poświęcić się pracy nauczycielskiej.

Metody są te same, co przy nauce domowej.

Duża ekonomja czasu: niema wysłuchiwania lekcyj podawanych przez nauczyciela, ani przygotowywania się wieczornego. Ustne lekcje, przerabianie podręcznika, dyktowanie notatek, streszczanie na tablicy — wszystko to odpada.

Opowiadanie w grupach stwarza ducha towarzyskości, bez rywalizacji, jaka ma miejsce przy stopniach, których w Parents' Union School niema.

Niema przedwczesnej specjalizacji.

F. W. Snow, dyrektor szkoły przygotowawczej dla chłopców, prowadzonej według programu Parents' Union School, zwraca uwagę, że konieczne jest jednak powtórzenie materjału przed egzaminem wstępnym do Public School. Przy matematyce i łacinie potrzeba dodatkowego czasu na ich naukę. Panuje tam również system krótkich egzaminów przy końcu tygodnia z niektórych przedmiotów i ocenianie ich w skali stustopniowej. Chodzi o przyzwyczajenie chłopców do systemu ocen, z któremi zetknąć się mają w Public School.

Nauczanie dzieci dzięki wspólnemu programowi nabiera ciągłości. Przy przejściu z jednej szkoły Parents' Union School do drugiej dziecko kon-

tynuuje pracę od tego samego miejsca, w którem ją przerwało, nic nie tracąc z powodu zmiany miejsca.

Poziom pracy a) każdego dziecka, b) każdej klasy i c) każdej szkoły określany jest przez wzmiankowaną już Board of Examiners. Egzaminy te prowadzone są nie według zwykłego sposobu; zamiast tego, by z każdego przedmiotu egzaminował specjalista, każdy z tych egzaminatorów otrzymuje setki arkuszów egzaminacyjnych ze wszystkich przedmiotów od poszczególnych dzieci. Może on więc do pewnego stopnia ocenić pracę Parents' Union School jako całości, pracę każdej poszczególnej szkoły i pracę każdego indywidualnego dziecka. Dyrektor Parents' Union School i egzaminatorzy spotykają się trzy razy do roku dla omówienia egzaminów z różnych punktów widzenia.

Skład nauczycielski Parents' Union School w Ambleside — to kobiety z wysokiem wykształceniem, specjalistki z różnych gałęzi nauki.

I. Szymaniukówna.

Badania nad programem studjów nauczycielskich.

W czasopiśmie Educational Research Bulletin, wydawanem przez College of Education przy Ohio State University, zamieszczony został artykuł informujący o poddaniu ocenie krytycznej programu pracy tego Studjum Pedagogicznego [1].

Próby oceny dokonano na podstawie opinij nauczycieli, którzy je ukończyli. W tym celu zwrócono się do tysiąca absolwentów Studjum (stanowili oni pięć roczników: 1925—1929), by z perspektywy czasu nadesłali jego ocenę z punktu widzenia przydatności zawodowej dla późniejszej ich pracy nauczycielskiej.

Na podstawie otrzymanych ocen okazało się, że najwyższą przeciętną ocenę (oceniano w skali pięciostopniowej) otrzymał przedmiot: specjalne metody nauczania (4,1), na drugiem miejscu stało nauczanie pod kierunkiem (3,8), a na trzeciem — psychologja wychowawcza (3,4) (psychologja elementarna otrzymała ocenę niższą — 2,5), najniższą zaś niemal ocenę (1,8) — historja wychowania.

Z opinij, wyrażonych przez nauczycieli wynika, czego się łatwo można było spodziewać, że początkujący nauczyciele osiągają najwięcej korzyści z tych przedmiotów, które zaznajamiają ich z zagadnieniami praktycznej, zawodowej natury, oraz, że cenią oni nabywaną znajomość techniki praktycznego postępowania w klasie.

Z krytyką spotkało się nieprzystosowanie treści przedmiotowej do potrzeb i zdolności studjujących. Z małemi wyjątkami nieprzychylne były opinje co do przedmiotów teoretycznych i historycznych.

---

[1] R. H. Eliassen, Evaluating Courses, Educ. Res. Bull., Vol. XI, Nr. 1, January 6, 1932.

Obecnie prowadzi się szczegółowe badania programu nauki w College of Education przy Ohio State University pod kierunkiem R. D. Bennetta i W. W. Chartersa. Odczuwana jest potrzeba dokładnego naukowego ocenienia tego programu nauk i dokonania ewentualnych zmian, by zwiększyć korzyści, jakie przynosi on nauczycielom.

Jest to typowy przykład metod stosowanych w szkolnictwie amerykańskiem w celu podniesienia jego wartości. *I. Szymaniukówna.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Rocznik II Państw. Gimnazjum im. św. Jana Kantego w Poznaniu. 1924—1925. Poznań. Nakł. Komitetu Rodzicielskiego. Czcionkami Drukarni Polskiej S. A. w Poznaniu. 1925. Str. 84.

(Treść: 1. Piotr Żukowski, O Anglji. 2. Jan Ujda, O trzech rękopisach znajdujących się w bibljotece gimn. im. św. Jana Kantego w Poznaniu. 3. Część urzędowa).

Rocznik III... 1926—1929. Poznań. Nakł. Tow. Przyjaciół Młodzieży Gimn. im. św. Jana Kantego. Czcionkami Drukarni Polskiej S. A. w Poznaniu. 1929. Str. 72.

(Treść: 1. Dyr. Dr. J. W. Opatrny, Z przeszłości uczelni. 2. Sprawozdanie Dyrekcji Zakładu).

Rocznik IV... 1929—1930. Nakł. Seminarjum Hist. Uniwersytetu Poznańskiego i Tow. Przyjaciół Młodzieży Gimn. im. św. Jana Kantego. Czcionkami Drukarni Centralnej w Śremie. 1930. Str. VII + 140.

(Treść: 1. Jan Kornatowicz, Generał Rymkiewicz. 2. Ś. p. Prof. Jan Kornatowicz — wiązanka wspomnień. 3. Sprawy szkolne).

Album-Monografja 10-lecia istnienia Centrali Akademickich Bratnich Pomocy na uczelniach warszawskich (1921—1931) pod redakcją Marjana Bogacza. Warszawa. Nakł. Centrali Akad. Br. Pom. 1931. Str. 216.

Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Patronat nad Polską Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową za rok kalendarzowy 1931. (Warszawa). Nakł. Tow. Patronat nad Polską Mł. Rz. i Przem. Str. 20.

Z zagadnień wychowawczych. Referaty wygłoszone na zjazdach dyrektorów Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym 1930/31. Nakł. Kuratorjum Okręgu Szk. Łódzkiego w Łodzi. 1931. Str. 302.

(1. I. Roliński, O potrzebie humanistyki i filozofji w wykształceniu nauczycielskiem. — 2. Br. Brycki, Procesy myślenia i ich stosunek do zagadnień wychowawczych. — 3. St. Seweryn, Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowem. — 4. St. Seweryn, Nauczanie literatury pol-

skiej w szkołach średnich a wychowanie obywatelsko-państwowe. — 5. J. Lechicka, Wychowanie państwowe przy nauczaniu historji. — 6. S. Rieger, Samorząd w szkole średniej. — 7. R. Taubenszlag, Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej. — 8. St. Seweryn, Harcerstwo a wychowanie obywatelsko-państwowe. — 9. A. Perelman, Szkoła twórcza, jako czynnik wychowania obywatelskiego. — 10. Z. Lorentz, Regjonalizm w szkole, jako czynnik wychowawczy. — 11. S. Zbyszewska, Cele i zadania szkolnictwa zawodowego w Polsce we współczesnym ustroju szkolnym).

Bolesław Kudelka. Źródła odrodzenia. Rozważania pedagogiczno-społeczne. Brześć n. B. Skł. gł. „Nasz Sklep — Uranja". 1932. Str. 38.

Dr. Mieczysław Ziemnowicz. Rodzina a wychowanie państwowe. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży. Bibljoteczka wydawana staraniem Stow. Dyrektorów Pol. Szkół Średn. Państwowych pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 8. — Lwów — Warszawa. Książnica-Atlas. 1932. Str. 40.

Józef Mirski. Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1932. Str. 111.

Poradnik techniczno-ogrodniczy projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach w opracowaniu *prof. dra Wł. Gorjaczkowskiego, W. Zaykowskiego, prof. Sław. Miklaszewskiego, Ludw. Falkowskiego, Ant. Olearskiego, J. Maciejewskiego, J. Łebkowskiego, Józ. Wrzesińskiego i dra J. Ruszkowskiego* pod ogólną redakcją *inż. W. Bromirskiego.* — Towarzystwo Popierania Ogrodów Szkolnych. — Wyd. przy pomocy Ministerstwa Rolnictwa. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1932. Str. 363.

Cykl bibljografij dla rodziców, wychowawców, nauczycieli i działaczy oświatowych — oraz dla studentów, słuchaczów i kursistów, będących kandydatami do zawodu nauczycielskiego:

I. Dzieci i Młodzież — Rodzice — Wychowawcy — Nauczyciele — Szkoła — w zwierciadle literatury pięknej. Bibljografja polska (książki dla młodzieży i dorosłych: powieści, nowele, opowiadania, poematy, utwory sceniczne i t. p.).

II. Dzieci i Młodzież w świetle nauki, praktyki i prawa. Bibljografja polska w układzie dwojakim.

III. Wychowanie ogólne i specjalne w teorji i w praktyce. Bibljografja polska w układzie dwojakim z metodycznym zarysem całokształtu zagadnień wychowawczych. Zebrał, ułożył i opracował *Dr. Stefan Frycz.* Poznań. Nakł. i czcionkami Drukarni Mieszczańskiej. 1931. Str. 28, 27, 51.

W y c h o w a n i e i n a u c z a n i e. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych S. A. Książnica-Atlas T. N. S W. Opracowali *Dr. Jan Piątek* i *Dr. Kazimierz Sośnicki.* Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1932. Str. XV + 256.

Dr. Mieczysław Jeżewski, prof. Akad. Górn. N a u c z a n i e f i z y k i. Podręcznik dla nauczycieli szkół średnich i niższych. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod red. prof. dr. Z. Mysłakowskiego. Nr. 9. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1932. Str. 376.

Z c a ł e g o ś w i a t a. 117 zdjęć fotograficznych. Opracowali *Mieczysław Węgrzecki* i *Józef Włodarski.* Warszawa. Wyd. „Płomyka", tyg ilustr. dla dzieci i młodz. 1931.

P r u s y W s c h o d n i e. Przeszłość i teraźniejszość. Książka zbiorowa pod red. Marjana Zawidzkiego. Poznań. Nakł. Związku Obrony Kresów Zachodnich. 1932. Str. 338.

KRONIKA

KONFERENCJE WYCHOWAWCZE DLA DYREKTORÓW I NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH

W sprawie konferencyj wychowawczych dla dyrektorów i nauczycieli szkół średnich, które odbywają się w Okręgach Szkolnych stosownie do okólnika Ministerstwa z dnia 14 lipca 1931 r., Nr. II—15464/31, Ministerstwo wydało w r. b. okólnik Nr. 21 z dnia 16 lutego 1932 r. (II S—1241/32), w którym przypomina, że konferencje te mają na celu przedewszystkiem ożywienie i pogłębienie pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli i powinny dlatego dotyczyć zagadnień związanych z wewnętrznem życiem szkolnem, z konkretną pracą wychowawczą nauczyciela. Za temat powinny służyć konkretne zagadnienia albo spostrzeżenia z bezpośredniej pracy szkolnej. Temat powinien też wyrastać z potrzeb właściwych szkołom danego Okręgu Szkolnego. Sam wykład 1—2-godzinny winien być tak skonstruowany, aby nawiązywał do codziennej pracy szkolnej i mógł wywołać jak najbardziej ożywioną dyskusję uczestników.

Na prelegentów winny być powoływane osoby utrzymujące żywy kontakt z praktyką szkolną, a które — ze względu na sposób przedstawienia oceny i formę wypowiedzenia referatu — potrafią odpowiednio nastawić i zainteresować słuchaczy.

Pożądane jest przesyłanie do szkół wraz z zawiadomieniem o konferencji tez referatu, który ma być wygłoszony, celem umożliwienia uczestnikom przygotowania się do dyskusji.

Jako przykłady tematów pożądanych wskazane są w okólniku tematy następujące:

1. Sposoby obserwacji młodzieży i prowadzenie podręcznych charakterystyk uczniowskich w związku z pracami komisyj klasowych.

2. Organizacja pracy domowej i życia domowego młodzieży. Współdziałanie w tej dziedzinie szkoły i domu.

3. Organizacja czytelnictwa młodzieży, jako środka wychowawczego.

4. Wycieczki szkolne rozmaitego typu, ich znaczenie wychowawcze i organizacyjne.

5. Właściwa organizacja życia sportowego młodzieży.

6. Przysposobienie wojskowe i jego walory pedagogiczne, zwłaszcza w dziedzinie wychowania obywatelskiego.
7. Sposób organizowania uroczystości szkolnych.
8. Omówienie znaczenia i życia organizacyj młodzieży rozmaitego typu
9. Opieka nad dojeżdżającymi.
10. Dożywianie młodzieży.
11. Świetlica szkolna i t. d., i t. d.

Tak pomyślana w całości konferencja winna kończyć się syntetycznem zebraniem wyników, aby zagadnienia, przemyślane na konferencji, i postulaty tam sformułowane były stopniowo realizowane w życiu szkolnem.

Konferencje odbywać się winny zasadniczo co miesiąc, przytem nietylko w siedzibie Kuratorjum, ale także w innych większych ośrodkach Okręgu.

ROCZNY KURS W INSTYTUCIE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie otwiera roczny kurs przygotowawczy nauczycielstwa do pracy w szkołach specjalnych dla dzieci anormalnych, głuchoniemych, niewidomych, umysłowo upośledzonych, moralnie zaniedbanych. Kurs rozpocznie się dnia 10 września 1932 r. Podania o przyjęcie mogą składać stali nauczyciele publicznych szkół powszechnych w drodze służbowej w terminie do dnia 1 kwietnia 1932 r. Szczegółowe warunki znajdują się w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. Kandydaci mogą ubiegać się o urlopy płatne, względnie płatne za zwrotem kosztów zastępstwa, lub bezpłatne. Egzaminy wstępne dla dopuszczonych odbędą się dnia 27 czerwca 1932 r. w lokalu Instytutu (Al. Ujazdowska 20).

ZJAZD NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

W dniach 2—3 lutego b. r. odbył się w Warszawie I-szy Ogólnokrajowy Zjazd Nauczycieli Szkół Technicznych, Przemysłowych i Rzemieślniczych, w którym wzięli udział delegaci około 60 ośrodków pracy nauczycielskiej, tudzież liczni goście w łącznej liczbie zgórą 500 osób.

W wielkiej sali Kasyna Urzędników Państwowych zagaił obrady prezes Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych arch. A. Kapuściński, poczem przywitał Zjazd Pan Minister W. R. i O. P. J. Jędrzejewicz, życząc pomyślności w obradach. Na przewodniczącego Zjazdu uproszono dyr. inż. E. Kosteckiego (Kraków), poczem jeszcze do Prezydjum weszli inni wybitni przedstawiciele idei szkolnictwa zawodowego.

Pierwszy dwugodzinny referat wygłosił Podsekretarz Stanu w Mini-

sterstwie W. R. i O. P. p. Kazimierz Pieracki na temat całości przebudowy ustroju szkolnictwa w Polsce.

Po referacie zebrani przez aklamację uchwalili wysłanie następującej rezolucji do zwierzchnich Władz administracyjnych i ustawodawczych:

„Pierwszy Ogólnokrajowy Zjazd Nauczycieli Szkół Technicznych, Przemysłowych i Rzemieślniczych wita z głębokiem uznaniem projekt nowej ustawy o ustroju szkolnym, w którym szkolnictwo zawodowe znalazło odpowiednie miejsce, umożliwiające mu spełnienie szczytnego zadania, jakiem jest położenie silnych podstaw pod gospodarczą niezależność Państwa.

Zjazd wyraża Najwyższym Władzom oświatowym gorącą wdzięczność za zdecydowane wysunięcie sprawy równouprawnienia szkolnictwa zawodowego, spychanego dotychczas do roli podrzędnej, krzywdzącej szkołę zawodową i szkodliwej dla idei Państwa, zwłaszcza w okresie, w którym zachodzi potrzeba wydobycia sił twórczych w najszerszem tego słowa znaczeniu.

Zjazd ma głęboką wiarę, że Ciała ustawodawcze i Władze wykonawcze uczynią wszystko, aby nadać projektowi moc prawną, a tem samem powołają do pracy nowe zastępy ludzi, którzy wywalczą Państwu lepsze jutro".

Następnie przemawiał p. Bolesław Wścieklica, dyrektor Oddziału Instytutu Badań Konjunktur, na temat: „Życie gospodarcze a szkolnictwo techniczne, rzemieślnicze i przemysłowe w Polsce", wreszcie inż. Bolesław Jordan odczytem „Współczesna technika a pokrewne jej szkolnictwo" zakończył plenarną część pierwszego dnia Zjazdu. Tegoż dnia o godz. 16[30] odbyło się otwarcie wystawy prac uczniów szkół zawodowych kierunku technicznego; wystawa ta, zajmująca kilkadziesiąt sal w gmachach szkół państwowych przy ul. Wspólnej 81, wzbudziła ogromne zainteresowanie społeczeństwa i cieszyła się wielkiem powodzeniem.

Drugi dzień Zjazdu wypełniły referaty inż. G. Hensla, p. o. Dyr. Departamentu Ministerstwa W. R. i O. P., — „O projekcie ustroju szkolnictwa technicznego, przemysłowego i rzemieślniczego w Polsce", inż. Bolesława Zalewskiego o zadaniach organizacyjnych nauczycielstwa szkół kierunku technicznego oraz dyskusja.

W dyskusji brało udział kilkunastu mówców, przyczem zgłoszono szereg wniosków, a przedewszystkiem o konieczności zwołania zjazdu dla szkolnictwa żeńskiego i zjazdu pedagogów w sprawie programów teoryj, pracowni i warsztatów w szkołach zawodowych. *K.*

XIV ZJAZD PAŃSTWOWEJ RADY OCHRONY PRZYRODY

W pierwszej połowie stycznia b. r. odbył się w Warszawie, w sali konferencyjnej Ministerstwa W. R. i O. P., XIV doroczny Zjazd Państwowej Rady Ochrony Przyrody.

Otwarcia Zjazdu dokonał Podsekretarz Stanu ks. prof. Bronisław Żon-

gołłowicz, witając w imieniu P. Ministra licznych uczestników i zagajając obrady.

Po odczytaniu listy nowomianowanych — na okres sześcioletni — członków Rady przystąpiono do wyboru kandydatów na delegata Ministra W. R. i O. P. do spraw ochrony, z pośród których P. Minister powtórnie mianował swym delegatem prof. dr. Władysława Szafera.

Następnie złożyli sprawozdania z działalności w 1931 r. przewodniczący Rady prof. dr. W. Szafer, przewodniczący Komitetów Ochrony Przyrody: prof. dr. B. Hryniewiecki (Warszawa), prof. dr. A. Wodziczko (Poznań), prof. dr. Sz. Wierdak (Lwów), prof. dr. M. Limanowski (Wilno) oraz delegat do spraw pogranicznych Parków Narodowych prof. dr. W. Goetel, poczem wywiązała się ożywiona dyskusja, w której poruszano wiele doniosłych spraw i uchwalono szereg wniosków, które będą realizowane przez Radę w roku bieżącym.

Brak ustawy o ochronie przyrody był punktem, do którego wielekroć wracano w czasie całodziennych obrad, a jej projektodawca — z ramienia Komisji Kodyfikacyjnej — profesor Uniwersyteu Jagiellońskiego dr. Fryderyk Zoll w pięknem, treściwem przemówieniu zobrazował znaczenie i potrzeby ustawy dla Państwa, scharakteryzował trudności, piętrzące się na drodze jej realizacji oraz powołał się na niepowetowane straty, które brak ustawy rok rocznie przyczynia. Nadmienić należy, że w roku ubiegłym z inicjatywy posłanki Wolskiej Sejm debatował nad koniecznością wcielenia w życie ustawy o ochronie przyrody, przyczem wszystkie ugrupowania, od prawicy do skrajnej lewicy, zjednoczyły się na polu ochrony przyrody i jednomyślnie zażądały od Rządu przedstawienia projektu ustawy. Wyrażono nadzieję, że w roku bieżącym nic już nie stanie na przeszkodzie przesłaniu ustawy ciałom ustawodawczym.

W roku sprawozdawczym rozwinięto znaczną akcję propagandową, organizując w poszczególnych ośrodkach wystawy, wygłaszając odczyty oraz demonstrując filmy z zakresu ochrony przyrody. Stosunki z zagranicą zacieśniają się coraz bardziej. Niemałą zasługę w tym względzie położyli delegaci polscy na Zjazd Ochrony Przyrody w Berlinie oraz na Międzynarodowy Kongres Ochrony Przyrody w Paryżu. Rozpoczęto także dużą pracę nad opracowywaniem inwentarza zabytków przyrodniczych oraz przystąpiono do gromadzenia danych o rozmieszczeniu większych głazów narzutowych. Dokładne sprawozdanie z działalności w 1931 r. zamieszczono w części urzędowej II rocznika „Ochrony Przyrody" oraz w sprawozdaniu delegata Ministra W. R. i O. P. do spraw ochrony przyrody (Nr. 31 Wydawnictw P. R. O. P.).

Na posiedzeniu popołudniowem omawiano sprawę organizacji badań naukowych w rezerwatach, przyczem zwracano uwagę na konieczność drobnych chociażby zasiłków na koszty dojazdów i pobytu w miejscowościach nieraz dość odległych od ośrodków naukowych.

Rozważano projekt powołania komisji do badań naukowych rezerwatów, w skład której weszliby delegaci Państwowej Rady Ochrony Przyrody, Komisji Fizjograficznej Akademji Umiejętności, Leśnych Zakładów Doświadczalnych, Muzeów Przyrodniczych i t. p.

Z wielką troską omawiano sprawę odstrzału znacznej liczby myszołowów, które straż leśna oraz organy wojskowe, zainteresowane hodowlą gołębi pocztowych, masowo tępią pod pretekstem strzelania jastrzębi-gołębiarzy, gdyż rozpoznanie poszczególnych gatunków ptaków drapieżnych nastręcza zwykle duże trudności.

Szczególną uwagę, po wysłuchaniu referatu prof. dr. A. Wodziczki, zwrócono na znaczenie idei ochrony przyrody dla nauczania szkolnego; idea ta posiada bowiem olbrzymie wartości dydaktyczne i powinna być podstawą wychowania obywatelskiego oraz wykładów nauki o Polsce. Miłość ojczyzny i miłość przyrody ojczystej to niemal synonimy i to właśnie należałoby mieć na względzie przy układaniu programów szkolnych. Państwowa Rada Ochrony Przyrody od chwili swego istnienia poświęcała tym właśnie kwestjom wiele pracy, dając inicjatywę do konferencyj, zwoływanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. w sprawie wprowadzenia ochrony przyrody do nauczania szkolnego oraz przygotowując do druku pracę zbiorową o charakterze informacyjnym, obrazującą całokształt zagadnień ochrony przyrody, która winnaby się znaleźć w rękach każdego nauczyciela.

Po wysłuchaniu ciekawych wyjaśnień inż. Minheimera, przedstawiciela Ministerstwa Robót Publicznych, o walce z reklamami przydrożnemi, szpecącemi krajobraz, oraz referatu prof. Wodziczki o planowaniu miast z punktu widzenia ochrony przyrody, w którym prelegent uzasadniał znaczenie zieleni dla zdrowia mieszkańców większych miast i przytaczał ciekawe liczby statystyczne, ilustrujące niebezpieczeństwo wymierania ludności miejskiej już w czwartem pokoleniu — postanowiono zwrócić uwagę czynników miarodajnych na konieczność powoływania w skład komisyj pracujących nad regulacją miast — członków Państwowej Rady Ochrony Przyrody.

Wszechstronność wygłaszanych referatów, wysoki poziom dyskusji oraz rzeczowe ustosunkowanie się do nader zawiłych nieraz problemów, stojących w kolizji z interesami ochrony przyrody, świetnie zapoczątkowały nowy sześcioletni okres działalności Rady nad zachowaniem dla przyszłych pokoleń tych wszystkich idealnych wartości, które kryje niezniszczona rodzima przyroda.

KURS JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ DLA CUDZOZIEMCÓW

Po raz pierwszy w Polsce zorganizowany został przez Ministerstwo W. R. i O. P. w lipcu 1931 r. wakacyjny Kurs języka i kultury polskiej dla cudzoziemców.

Kurs odbył się w dniach od 6 do 30 lipca 1931 r. w Krakowie, a organizacją administracyjną zajęło się Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego.

Kurs ten przeznaczony był dla cudzoziemców, nauczających lub interesujących się językiem i kulturą polską.

Kierownikiem naukowo-organizacyjnym był profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego dr. Tadeusz Lehr-Spławiński.

Program Kursu obejmował następujące wykłady:

		godzin
1.	Prof. dr. St. Arnold — Rozwój terytorjalny Polski	6
2.	Prof. dr. J. Bystroń — Kultura ludowa. Ugrupowanie etniczne ziem polskich	7
3.	Kustosz dr. Kaz. Dobrowolski — Z dziejów kultury Polski średniowiecznej	5
4.	Doc. dr. St. Kołaczkowski — Literatura „Młodej Polski" . .	5
5.	Dr. Wł. Konopczyński — Dzieje rozbiorów Polski	5
6.	Prof. dr. Ad. Krzyżanowski — Życie gospodarcze Polski współczesnej	6
7.	Prof. dr. T. Lehr-Spławiński — Z dziejów języka polskiego . .	7
8.	Doc. dr. St. Niemcówna — Geograficzno-polityczne podłoże Polski. Typy krajobrazu polskiego	5
9.	Prof. dr. Kaz. Nitsch — Obraz gwar polskich	3
10.	Asyst. dr. H. Oesterreicher — Kursy językowe	13
11.	Prof. dr. R. Pollak — Złoty wiek literatury polskiej. Charakterystyka literatury polskiej	8
12.	Kustosz dr. Seweryn — Sztuka ludowa	5
13.	Prof. dr. W. Sobieski — Dostęp do morza	3
14.	Asyst. dr. Z. Stieber — Kursy językowe	12
15.	Prof. dr. Szydłowski — Malarstwo polskie XIX wieku. Polska sztuka średniowieczna	6

Kursy praktyczne języka polskiego odbywały się w dwu oddziałach: dla początkujących (dr. Stieber) i dla lepiej znających język polski (dr. Oesterreicher).

Kurs odbywał się w gmachu Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Z ogólnej liczby 120 godzin zajęć na wykłady przypadło 96 godzin, na ćwiczenia 4 godziny, a na wycieczki 20 godzin.

Niezależnie od wykładów i ćwiczeń udzielano słuchaczom na żądanie indywidualnie wskazówek do samodzielnej pracy, szczególnie w zakresie historji i literatury polskiej.

Na Kurs zapisało się 28 uczestników i uczestniczek, ale przybyło tylko 21, mianowicie 12 mężczyzn i 9 kobiet, przyczem, jeżeli chodzi o nauczycielstwo szkół średnich, w liczbie uczestników były 3 osoby, z mło-

dzieży akademickiej uniwersytetów zagranicznych — 6 osób, z nauczycielstwa innych szkół — 11 osób i jeden bibljotekarz uniwersytetu.

Skład narodowości przedstawiał się następująco:

9 os. z Czechosłowacji (3 Czechów, 5 Czeszek, 1 Niemiec),
1 „ „ Chin (Chińczyk),
4 „ „ Francji (Francuzi),
1 „ „ Gdańska (Polak),
1 „ „ Jugosławji (Polka),
2 „ „ Łotwy (Polki),
1 „ „ Rumunji (Polka),
1 „ „ Szwecji (Szwed),
1 „ „ Polski (Polak).

Z wycieczek naukowych należy wymienić zwiedzanie zabytków historycznych Krakowa (dr. Dobrzycki), zbiory muzealne (prof. Szydłowski), zbiory bibljoteczne (dr. Dobrowolski), zbiory etnograficzne (dr. Seweryn).

Słuchacze bardzo regularnie uczęszczali na wykłady i zajęcia kursowe oraz przejawiali bardzo znaczne i żywe zainteresowanie.

Aczkolwiek poziom naukowy słuchaczy był naogół wysoki, to jednak przygotowanie do słuchania kursów było niejednolite, szczególnie w zakresie znajomości polszczyzny. Mimo to słuchacze naogół wyrażali zadowolenie z programu Kursu oraz sposobu prowadzenia wykładów, zaznaczając jedynie, że woleliby mieć większą liczbę godzin nauki praktycznej języka polskiego.

Z pośród uczestników Kursu zaledwie 5 osób mieszkało w przygotowanych kwaterach w I Państwowem Gimnazjum im. Nowodworskiego w Krakowie, inni zaś urządzili się prywatnie.

Kierownictwo administracyjne Kursu urządziło dla uczestników dwa zebrania towarzyskie, zaprowadziło słuchaczów do teatru na „Gołębie serce", wykonane przez trupę Jaracza, oraz zorganizowało wycieczki krajoznawcze do Ojcowa, Wieliczki, Pienin i Tatr, niezależnie od wspomnianych poprzednio wycieczek.

W związku z tą pierwszą „próbą" organizowania w Polsce kursów wakacyjnych dla cudzoziemców nasuwają się pewne refleksje i wnioski na przyszłość.

Należałoby przedewszystkiem, zdaje się, zejść z pewnych wyżyn ambicji naukowej i program bardziej przystosować do potrzeb i przygotowania słuchaczów, a zamiast poruszać wobec takiego audytorjum zawiłe kwestje terytorjalne w średniowieczu, dać dokładniejszy obraz dzisiejszej rzeczywistości polskiej, opartej na tytanicznym wysiłku i bohaterstwie dzisiejszego pokolenia, wyrosłego z walk z najeźdźcą i mającego za sobą piękne tradycje swej wielkiej przeszłości, którą odsłonić należałoby cudzoziemcom dla tem lepszego zrozumienia dzisiejszej Polski. *I. Zys.*

WYCIECZKA AMERYKAŃSKA DO POLSKI

Ministerstwo W. R. i O. P. otrzymało od Wydziału Pomocy dla Obcokrajowców Międzynarodowego Instytutu Chrześcijańskiego Stowarzyszenia Młodych Kobiet (Y. W. C. A.) w Niagara Falls w stanie New York następujące pismo, podpisane przez sekretarkę, p. Jane Howarth:

„Pracując społecznie wśród obcokrajowców, przekonałam się, że Amerykanie pochodzenia anglosaskiego nie posiadają żadnych wiadomości o kulturze narodowej ludności przybyłej do Stanów Zjednoczonych z Europy środkowej, ażeby osiąść u nas na stałe. Przekonałam się również, że dzieci obcokrajowców, urodzone w Ameryce, wytwarzają sobie bardzo błędne pojęcie o historji i kulturze swoich przodków, stykając się stale z nauczycielami, którzy nic nie wiedzą o kulturze starego świata. Ten brak uświadomienia odbija się ujemnie na dzieciach, wpływając rozstrajająco na ich osobowości.

Instytuty Międzynarodowe, rozsiane po całym kraju, pracują bardzo usilnie nad uświadomieniem publiczności amerykańskiej pod tym względem. Wiele zdziałać można w tym kierunku, jeżeli się da odpowiednie wiadomości nauczycielstwu szkół publicznych. Dlatego chciałabym w ciągu najbliższego lata zorganizować wycieczkę do Europy środkowej, uważając to za najskuteczniejszy sposób bezpośredniego poinformowania tych nauczycieli, którzy uczą dzieci polsko-amerykańskie.

Będziemy się starali zwiedzić w lecie Czechosłowację, Austrję, Węgry i Polskę; poniżej podaję plan, w którym określam, cobyśmy pragnęli zobaczyć i usłyszeć w czasie naszej wycieczki.

I. Chcielibyśmy zobaczyć pracę uczniów w szkole powszechnej i średniej w zakresie rysunku, robót ręcznych, geografji, historji i t. d.

II. Chcielibyśmy przesłać program nauki, stosowany w szkolnictwie jednego z miast amerykańskich, i prosić, ażeby ktoś w Polsce wygłosił dla nas pogadankę o podobieństwach i różnicach między tym programem a programem stosowanym w jakiemś mieście polskiem tej samej mniej więcej wielkości.

III. Chcielibyśmy, ażeby uczestnicy wycieczki mogli usłyszeć paru najlepszych muzyków Polski i zobaczyć coś z jej dzieł sztuki.

IV. Gdyby można było zwiedzić wieś polską, gdzieby uczestnicy mogli zobaczyć sztukę ludową i usłyszeć muzykę ludową, byłoby to bardzo pożądane, gdyż większość dzieci, które uczą ci nauczyciele, jest pochodzenia wiejskiego. Należałoby jednak wybrać wieś, położoną w części kraju najbardziej kulturalnej i postępowej, gdyż przeciętny nauczyciel amerykański ma bardzo spaczone pojęcia o tem, czem jest ludność włościańska, a nic nie wie o kulturze ludowej. Cokolwiek można będzie zrobić dla usunięcia tej nieświadomości, będzie miało niezmierną wartość nietylko dla Polaków amerykańskich, ale i w oczach wszystkich inteligentnych Amerykanów.

Wycieczka projektowana jest w ten sposób, że przybylibyśmy do Polski przez Kraków, gdzie stanęlibyśmy dnia 22 lipca i pozostalibyśmy do 24. Stamtąd chcemy udać się do Zakopanego na 5 dni dla wypoczynku i rozrywki. Stąd może byłoby dobrze zrobić wycieczkę do wsi polskiej. Pragnęłabym szczególniej, ażebyśmy mogli zapoznać się ze snycerstwem, rozwiniętem w tych stronach, a wiem także, jaką sławę zyskuje sobie sztuka ludowa, folklor i tańce tej części kraju.

Do Warszawy spodziewamy się dotrzeć 2 sierpnia i pozostać tam do 4, następnie być w Poznaniu od 6 do 8 sierpnia.

Jeżeli wycieczka ma osiągnąć swój cel w zupełności, to, zdaniem mojem, pozostaje jeszcze jedna ważna rzecz do zrobienia, a mianowicie chodzi o to, ażeby ci nauczyciele zetknęli się z przedstawicielami inteligencji polskiej i poznali wnętrze polskiego domu. Z Polaków znają oni jedynie kobiety służące, które im pomagają do utrzymywania w porządku swych 3—4-pokojowych mieszkań. Nauczycielstwo nasze są to młodzi ludzie bardzo kulturalni, pochodzący poczęści z najlepszych naszych rodzin, którzy przeważnie jednak mało podróżowali poza granicami Stanów Zjednoczonych i dlatego mało są obeznani z ludźmi z innych krajów. Trzeba, ażeby ich pojęcia o Europie środkowej się rozszerzyły i stały się bardziej odpowiadające rzeczywistości.

Kierownictwo wycieczki zdaje sobie sprawę, że żąda wiele od władz polskich, powodzenie jednak wycieczki opłaci się sowicie, przyczyniając się niezmiernie do rozpowszechnienia wśród Anglo-Amerykanów znajomości Polski i Polaków, a przez to pośrednio wyjdzie na korzyść licznych rzesz młodzieży polsko-amerykańskiej. Polacy w Niagara Falls starają się przy każdej sposobności o szerzenie wiadomości o Polsce. O ile wycieczka nasza się powiedzie, będzie to dla nich wielką zachętą do dalszych wysiłków".

W związku z powyższem pismem Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się do właściwych Kuratorjów O. S. (warszawskiego, krakowskiego, poznańskiego i pomorskiego), zawiadamiając o projekcie wycieczki i powołując je do współdziałania.

KURSY LETNIE W WIEDNIU

Austro-Amerykański Instytut Wychowania w Wiedniu [1] urządza po raz szósty szereg kursów w języku angielskim głównie dla słuchaczy amerykańskich. Kurs języka niemieckiego trwać będzie od 16 czerwca do 10 sierpnia. Kursy psychologji poprowadzi troje prelegentów: Charlotte Bühler,

[1] Austro-American Institute of Education, Elisabethstr. 9, Wien I, jest filją amerykańskiego Institute of International Education; zob. art. Dr. Józef Lewicki, Instytut Wychowania Międzynarodowego w Nowym Jorku, Oświata i Wychowanie, R. I/1929, str. 585—6.

Wiek dziecięcy i młodzieńczy (wykłady i pokazy), 15 godz., od 9 do 31 lipca; Alfred Adler, Praktyka i teorja psychologji indywidualnej (seminarjum i zastosowania praktyczne), 15 godz., od 30 czerwca do 27 lipca [1]; Heinz Hartmann, Wstęp do psychoanalizy (wykłady i pokazy), 10 godz., od 30 czerwca do 27 lipca. Wreszcie prof. Paul Dengler, dyrektor Austro-Amerykańskiego Instytutu Wychowania, poprowadzi w tym samym czasie dwa kursy: jeden poświęcony organizacji szkolnictwa w różnych krajach europejskich, drugi — mający na celu zapoznanie Amerykanów z Europą (Francja, Niemcy, Włochy, państwa sukcesyjne, państwa bałkańskie, Polska, Rosja Sowiecka).

Obok kursów wygłoszą krótkie cykle odczytów (po trzy odczyty) profesorowie Uniwersytetu Wiedeńskiego i inni wybitni rzeczoznawcy; tematy tych odczytów będą następujące: prof. U. W. Alfred F. Pribram, Austrja w przeddzień wojny światowej; prof. Richard Kerschagl, Hans Prosinagg, dyr. Otto Rosenberg, Zagadnienia polityczne i ekonomiczne doby bieżącej w Europie Środkowej; prof. J. E. Hartzler, Stosunki społeczne i ekonomiczne na bliskim Wschodzie; Oskar F. Bock, Siegfried Kraus, Richard Seyss-Inquart, Działalność na polu opieki społecznej w Austrji; prof. U. W. R. F. Arnold, Współczesna literatura austrjacka; Ernst Buschbeck, prof. Eduard J. Wimmer, Nowoczesna sztuka austrjacka; prof. Max Graf, Robert Lach, Muzykalny Wiedeń.

Przy końcu kursów zorganizowane będą dla uczestników wycieczki bliższe i dalsze, które się odbędą zależnie od liczby zgłoszeń. Projektowane są m. i. wycieczki do Niemiec, Węgier, Czechosłowacji i Polski.

MIĘDZYNARODOWE BIURO WYCHOWANIA

Na odbytem w dniu 8 stycznia 1932 r. posiedzeniu Komitetu Wykonawczego, prócz dotychczasowych członków (Egipt, Ekwador, Hiszpanja, Genewa, Instytut im. Rousseau'a, Polska i Czechosłowacja), był obecny nowy członek, oficjalny przedstawiciel Kolumbji, delegowany przez Ministerstwo Oświecenia w tem państwie. Na posiedzeniu rozpatrzono i zdecydowano kwestje bieżące, m. i. wymianę dokumentów, dotyczących prawodawstwa szkolnego w różnych państwach (dotychczas już 24 państwa zgłosiły udział w tej pracy), zatwierdzono budżet na rok 1932 i postanowiono opracować i rozesłać ankietę międzynarodową w sprawie pracy szkolnej kobiet zamężnych. *A. Z.*

---

[1] Równocześnie ogłasza się letni kurs psychologji indywidualnej (w języku angielskim) na Semmeringu pod Wiedniem pod kierunkiem Dr. A. Adlera, od 20 czerwca do 10 lipca. Sekretarka kursu: P. Sofie Lazarsfeld, Seilergasse 16, Wien I.